This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

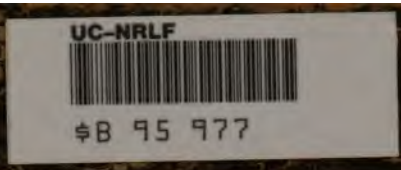
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

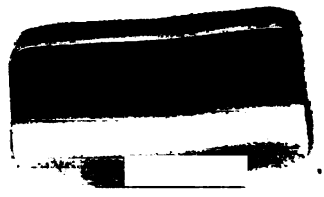
Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

LB
1195
R4



YC 87593

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received MAY 10 1893 , 189
Accessions No. 51754 . Class No.



Kindergarten und Volksschule

in

ihrer organischen Verbindung

dargestellt

von

Karl Richter.

Vom Fröbelvereine in Berlin gekrönte Preisschrift.

„Eins muß in das andre greifen,
Eins durch's andre blühn und reifen."
(Novalis.)

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1876.

L B1135
R4

57754

Vorwort.

Im Jahre 1873 hatte das Kuratorium der von Ammonschen Stiftung in Dresden als pädagogische Preisaufgabe das Thema gestellt: „Ueber den Werth der Kindergärten für die Volksschule.“ Da mich die Frage der Kindergärten schon oft in stillen Stunden beschäftigt hatte, so veranlaßte mich jener Umstand, eine kurze Mußezeit zur Bearbeitung des Themas zu benutzen, und der eingesandten Arbeit, die später in der „Erziehung der Gegenwart“, Nr. 3—6 des Jahrgangs 1874 zum Abdrucke kam, wurde der erste Preis zuerkannt. Indes war das Thema zu eng, um meinen Gedanken über die ganze Sache vollständigen Ausdruck zu verstatten, und ich hatte deshalb der Redaktion der genannten Zeitschrift bereits bei Ueberlassung meiner Arbeit zwei weitere Artikel über die Verbindung des Kindergartens mit der Schule und über die technischen Arbeiten in der Schule in Aussicht gestellt, welche jene, mehr als Einleitung dienende Abhandlung ergänzen und abschließen sollten, als mir im Sommer 1874 die Notiz unter die Hände kam, daß der Berliner Fröbelverein die Frage: „In welcher Weise ist die organische Verbindung zwischen Kindergarten und Schule herzustellen?“ als Preisaufgabe zur Beantwortung gestellt habe. Da der hierzu gestattete Umfang (bis sechs Druckbogen) eine freiere Bewegung und eine ausführlichere Darstellung ermöglichte, als es bei Bearbeitung des gleichen Gegenstandes für eine Zeitschrift zulässig ist, so bot mir jene Notiz Anregung genug, mich an der Konkurrenz zu betheiligen, und die eingesandte Arbeit hatte das Glück, am 24. April d. J. unter achtzehn anderen den Preis zu erhalten.

Ob sie desselben würdig ist, oder ob nicht der eine und andere Leser mehr darin verlangt und vermuthet, als er in Wahrheit findet, das vermag ich nicht zu sagen und muß das der Kritik überlassen; getäuscht aber werden sich jedenfalls diejenigen finden, welche meinen, sie könnten nun mit Hilfe des Büchleins ohne weiteres die Verbindung von Kindergarten und Schule ins Werk setzen. Dazu ist es viel zu bescheiden; und außerdem lag es weder in der Tendenz

des Themas, noch in der Absicht des Verfassers, den in Kindergarten und Schule zu behandelnden Stoff vollständig mundgerecht vorzulegen, also ein Handbuch für den praktischen Betrieb der Kindergarten- und Schulthätigkeit zu liefern. Es galt hier zunächst, von allgemeinen Gesichtspunkten aus die Frage zu beleuchten und in allgemeinen Umrissen den Plan zu zeichnen, wie etwa die Verbindung von Kindergarten und Schule herzustellen sei, wobei natürlich die verschiedensten, auf die Praxis bezüglichen Andeutungen und Fingerzeige nicht umgangen werden durften. Obgleich es mir nahe gelegt war, diese letzteren vor dem Drucke der Schrift noch zu vermehren und den auf den einzelnen Stufen zu verarbeitenden Stoff spezieller zu gliedern, so ist doch in dieser Hinsicht nur wenig geschehen, theils um nicht den Schwerpunkt der Arbeit zu verrücken, theils um dieselbe nicht als eine andere auszugeben, als sie den Herren Preisrichtern seiner Zeit vorlag. Kundigen dürfte das Gebotene als Anhalt für die Praxis genügen, ganz Unkundigen aber würde bei der Beschränkung der Bogenzahl mit einigen Notizen mehr auch schwerlich besser gedient gewesen sein.

Wenn ich mich unterfangen habe, hin und wieder die Kindergartenthätigkeit zu kritisiren und Fröbel selbst davon nicht auszunehmen, so dürfte das wohl nur bei denen Mißstimmung erregen, welche in der pedantischen Nachahmung Fröbels auch seine Idee vollwerthig eingefangen zu haben meinen. Eine große Idee verliert dadurch nichts, daß man ihre Ausführung bemängelt, aber sie wird bei der Menge nur in Mißkredit gebracht, je ängstlicher man sich an ihre ursprüngliche Ausprägung halten und auch die Mängel derselben vertheidigen zu müssen glaubt. Von diesem Gesichtspunkte aus wünschte ich meine abweichenden Ansichten beurtheilt zu sehen, die der Idee Fröbels selbst keinen Abbruch thun. Wie mir nur die Absicht, im Dienste einer guten Sache zu arbeiten, die Feder geführt hat, so wünsche ich nichts lebhafter, als daß die Schrift, die ich hier entlasse, die Sache Fröbels auch an ihrem Theile in immer weiteren Kreisen fördern und zur Klärung des Verhältnisses von Kindergarten und Schule einiges beitragen möge.

Leipzig, 23. Oktober 1875. **Karl Richter.**

Einleitendes.

Nothwendigkeit der Verbindung von Kindergarten und Schule.

§. 1. Wenn man es als die Kulturaufgabe jeder Generation bezeichnet, das überkommene Erbtheil der Väter geläutert und vermehrt dem nachwachsenden Geschlechte zu überliefern, um so die Fortentwickelung der Menschheit zu ihren höchsten Zielen hin zu fördern, so muß es die nächste Aufgabe der Erziehung sein, die Jugend für den rechten Antritt der bis zur Gegenwart angesammelten geistigen und materiellen Schätze geschickt zu machen. In den einfachen Verhältnissen der Vorzeit, welche über die nächstliegenden Bedürfnisse kaum hinausreichten, unterlag die Lösung jener Aufgabe keiner großen Schwierigkeit, sie wurde durch die von der Natur selbst gesetzten Faktoren, die Eltern, vollzogen: die Mutter war, wie es Rousseau auch für seine Zeit verlangte*), die wahre Amme, der Vater der wahre Lehrer der Kinder. Indes mußte sich dieses natürlichste Verhältniß um so mehr verändern, je weiter man sich von dem ursprünglichen Boden der Natur entfernte. Je mehr das gesellschaftliche Leben sich ausbildete, je mehr das Einlenken in die Bahnen der Kultur die Anforderungen an den Einzelnen steigerte, desto mehr mußten auch die Schwierigkeiten der Erziehung wachsen. Entweder waren die Eltern unvermögend, ihre Kinder den veränderten Bedürfnissen entsprechend zu leiten, oder die sonstigen Obliegenheiten ihres Berufes machten ihnen dies unmöglich. Dieser Nothlage mußte eine neue Veranstaltung, die Schule, abhelfen, welche den Eltern einen Theil der Sorge für die Erziehung ihrer Kinder von den Schultern nahm. So ist es gekommen, daß sich Familie und Schule als die beiden theils von der Natur gesetzten, theils durch die Noth ins Leben gerufenen Erziehungsfaktoren

*) Emil, I. Bch. S. 27 in der Ausgabe der „Pädagogischen Bibliothek" von Karl Richter.

in die Lösung der oben bezeichneten Aufgabe noch heute theilen, ja die wachsende und von Jahrhundert zu Jahrhundert, gegenwärtig von Jahrzehnt zu Jahrzehnt sich verfeinernde Kultur hat in beständig steigenden Progressionen der Schule immer höhere Ziele gesteckt, immer schwerere Aufgaben gestellt und das Haus in einer Weise entlastet, daß daraus geradezu eine Nothlage der Schule hervorgegangen ist.

§. 2. Die Schule soll alles mögliche leisten. Nicht nur soll sie die Jugend geistig und sittlich bilden und sie für die verständige und geschickte Führung des späteren Berufes vorbereiten, sie soll auch in vielen Fällen die hemmenden und schädlichen Einflüsse des Hauses und des Lebens paralysiren, ja die Familienerziehung womöglich gar ersetzen. Wie viele Eltern sind nicht seelensfroh, sich der kleinen Ruhestörer am häuslichen Herde durch die Schule entledigen zu können, und wenn es nur halbwegs ginge, so würde man die Schule als Kinderbewahranstalt benutzen. Dazu kommen die Wissenschaften aller Art, die mit ihren tagtäglich wachsenden Fortschritten beständig an die Schulthür klopfen und wenigstens in ihren Grundzügen und Elementen Einlaß und Pflege begehren. Was Kunst, Verkehr und Gewerbe dem Menschen erschließen, das soll die Schule zum Besten ihrer Zöglinge verwerthen, und was dem Erwachsenen versagt geblieben ist, aber des Besitzes werth erscheint, das soll die Schule wenigstens seinen Kindern für das Leben mitgeben. Alle möglichen Parteien, religiöse wie politische, wenden sich an die Schule, daß sie ihren Tendenzen folge, ihren Geist verbreite, ihre Herrschaft festige und sichere — kurz, die Schule soll allen alles sein, sie soll allen alles lehren. Und wo sie das nicht thut, wo sie nicht den Wünschen der verschiedenen einander widerstrebenden Parteien Rechnung trägt, weil sie sich dann in den entgegengesetzten Richtungen hin- und herzerren lassen müßte; wo die Kinder noch roh, ungesittet, unbescheiden, widerspenstig sich benehmen, weil die Schule nicht die Macht besitzt, den widrigen und verderblichen Einflüssen der Familie und der Gesellschaft wirksam zu begegnen; wo der junge Mensch als Lehrling beim Handwerksmeister sich träge, verdrossen, ungeschickt zeigt, beim Kaufmann sich nicht gleich in die demselben geläufige Rechnungsweise zu finden weiß oder nicht so tief in die Astronomie, die Physik, die Chemie, die Technologie, die Volkswirthschaftslehre eingedrungen ist, um dem Astronomen bis in die zweite und dritte Sternweite zu folgen, den Sauerstoff oder Stickstoff auf seinen Wanderungen zu begleiten, technische Handgriffe und Vortheile gleich zu fassen und sich anzueignen, die Gesetze des Angebotes und der Nachfrage zu verstehen u. dgl. m., weil die Schule das alles beim besten Willen nicht zu leisten vermochte: da setzt man sie auf die Anklagebank

und giebt ihr die Schuld, daß sie ihre Pflicht nicht gethan, ihren Einfluß nicht geltend gemacht habe. — Die arme Schule! Sie ist (d. h. soll sein) die Ursache der Entchristlichung und Entsittlichung der Zeit und muß sich für alle sozialen Schäden und Wirrnisse verantwortlich machen lassen. Und gleichwohl hat sie nur zu willig den an sie gestellten Forderungen zu entsprechen gesucht, nur zu nachgiebig den widerstreitenden Meinungen sich anbequemt! Sie hat ihre Stundenpläne zu bunten Musterkarten gemacht, für alle Stunden, wo das freundliche Sonnenlicht die Erde bescheint, die Kleinen in ihre schwülen und engen Räume gerufen und sie auch für die Ruhestunden des Abends an den einsamen Schreibtisch gebannt*), — so sehr, daß die Medizin in Verbindung mit der Psychologie ihr kräftiges Veto! dagegen eingelegt haben, jene als Vertreter der leiblichen, diese als Anwalt der geistigen Gesundheit der Jugend. Und es ist eben so klar, daß bei den Zumuthungen, die man den im besten Wachsthume begriffenen Kindern stellt, die physische Kraft zuletzt unterliegen, erschlaffen und verkümmern muß, als es wahr ist, daß das Vielerlei, das man neben einander in die Köpfe der Kinder zu stopfen sucht, unmöglich eine naturgemäße Entwickelung und Bildung der jugendlichen Geisteskräfte bewirken, sondern vielmehr nur zu einem traurigen Zerrbilde wahrer Bildung, zu trostloser Abstumpfung und Blasirtheit führen kann.

Wie soll nun aber diesem schreienden Uebelstande begegnet, wie eine Entlastung der Schule herbeigeführt werden?

§. 3. Wohl hat man der Schule dadurch zu Hilfe zu kommen gedacht, daß man sie wieder auf ihren alten Standpunkt zurückzuversetzen suchte, wo Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen und was sich so im Anschlusse daran nebenbei von dem früchtereichen Baume menschlicher Kenntnisse vermitteln ließ, ihren ganzen Thätigkeitskreis umschlossen. Das war die Tendenz der preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854, die dem „unchristlichen Zeitgeiste" Halt gebieten und den Unterricht „vereinfachen" wollten. Aber dieser „Zeitgeist" ist ein eigensinniger Geselle, der trotz aller verketzernden Deklamationen ruhig seinen Weg weiter geht und die, welche sich ihm entgegenstemmen, bei Seite schiebt oder über sie hinwegschreitet, wie das wiederum die preußischen Regulative beweisen. Und ist es denn wirklich klug und recht gehandelt, wenn man all den neuen Kulturelementen, welche die fortschreitende Zeit unter rastlosem Mühen des Menschengeistes geboren, als unberechtigten Eindringlingen kurzer Hand die Schul-

*) Vgl. Stoy, Hauspädagogik. S. 56.

thür verschließt und sie als Bildungsmittel der Jugend ohne weiteres zurückweist und verwirft? Oder ist es etwa eine unbillige Forderung, daß die Kinder, als das nachfolgende Geschlecht, auf den allgemeinen Bildungsstandpunkt der Gegenwart erhoben werden, damit sie die Zeit, in der sie leben, in der sie wirken sollen, begreifen und fähig sind, ihren Beruf dereinst besser, geschickter, umsichtiger auszuüben, als ihre Väter, damit sie geistige Beweglichkeit, Gewandtheit und Erfindungsgeist genug besitzen, um sich in verschiedenen Verhältnissen leicht zurecht zu finden, neu auftauchende Ideen begreifen, neue Entdeckungen selbstthätig verwerthen und als Glieder des Ganzen die geistigen und materiellen Schätze desselben zu sich in Beziehung setzen und benutzen zu können? Wer das bestreiten wollte, würde sich als Feind der Kultur, als Feind der menschlichen Fortentwickelung überhaupt kennzeichnen und sich an der undankbaren, weil erfolglosen Arbeit aufreiben, dem rollenden Rade der Zeit in die Speichen zu greifen.

§. 4. Noch in anderer Weise hat man, wo man die Forderungen der Zeit an die Schule nicht als ungerechtfertigte erkannte, sich bemüht, der Noth der Schule abzuhelfen; man hat durch Konzentration den stetig wachsenden Unterrichtsstoff besser zu bewältigen, durch Aufsuchung geeigneter Methoden den Schülern das Lernen zu erleichtern gesucht — aber auch das hat keine Abhilfe zu schaffen vermocht. Zwar kann daraus noch nicht gefolgert werden, daß der Kulturmensch allmählich durch den von allen Seiten massenhaft anwachsenden Stoff der Erkenntniß völlig erdrückt werden müsse; das wird schon verhindert durch den sich stetig vollziehenden psychologischen Prozeß der Verdichtung des Denkens, der darin besteht, daß Begriffe und Begriffsreihen, welche, in früherer Zeit auf dem Wege mühevoller Gedankenarbeit von den begabtesten Geistern entdeckt und nur von wenigen erfaßt und verstanden, doch allmählich so an Klarheit und Durchsichtigkeit gewinnen und namentlich durch die Sprache eine Einfachheit erlangen, daß sie zum Gemeingut der ganzen Masse des Volkes werden. Auf diese Weise sind die Redetheile, die Umdrehung der Erde u. a. m. so einfache und geläufige Begriffe geworden, daß sie jetzt elementare Lehrobjekte der Schule und Ausgangspunkte für die geistige Entwickelung abgeben; auf diese Weise ist es auch möglich, „daß ein mäßiger Kopf sich heute so gut wie vor dreihundert Jahren auf der Höhe des gegenwärtigen Bildungszustandes erhalten kann, obgleich nicht bloß dieselben Gebiete, welche den Inhalt damaliger Bildung ausgemacht haben, durch eine unermüdliche Thätigkeit stetig bereichert, sondern ganze und weite neue Felder geistiger

Thätigkeit urbar gemacht worden sind."*) Gleichwohl ist dadurch die Schwierigkeit der persönlichen, individuellen Bildung noch nicht gehoben. Wenn dieselbe auch in Folge des erwähnten geschichtlichen Vorganges im Vergleiche mit der im Laufe der Geschichte aufgewandten Arbeit eine wesentlich leichtere und kürzere ist, so ist sie dennoch im Hinblick auf die Elemente der Bildung eine viel schwerere und komplizirtere geworden: die Vergangenheit hatte es mit ungleich einfacheren, in ihrem Inhalte beschränkteren, die Gegenwart dagegen mit verdichteten, also viel inhaltreicheren Bildungselementen zu thun; jene ließen sich viel leichter auffassen und aneignen, diese müssen vom Individuum zuvor nach ihrem Inhalte durchdrungen und verstanden sein. Denn wirkliche Bildung wird nicht dadurch erzielt, daß man sich das Resultat irgend einer vielleicht langwierigen und komplizirten Denkarbeit unverstanden aneignet und sich damit begnügt, sie verlangt vielmehr, daß man den Inhalt desselben und den Forschungsweg kennt, daß man die objektiven Verdichtungen der Kultur durch analytische Auflösung und eigene erneute Zusammensetzung in eine subjektive verwandelt und zu einer klar bewußten erhebt. Erst dadurch, daß das Wissen auf die letzten Gründe zurückgeführt wird, erlangt es— was es seiner Natur nach sein soll und sein muß — subjektive Gewißheit; „und das ist der rechte Adel eines Wissens, daß es die Ahnenreihe seiner historischen Voraussetzungen kennt, den Werth derselben aber in sich verwerthet, d. h. verdichtet."**) — Da aber die Schule ein solches gewisses Wissen, das allein wahre Bildung ist und erzeugt, aber kein hohles Wort- und Phrasenwissen vermitteln soll, so sieht sie sich vor die alte Schwierigkeit gestellt, die Menge der modernen Bildungselemente in Fleisch und Blut der Schüler überzuleiten, und keine Konzentration, welche die einzelnen Bildungselemente willkürlich durch einander schiebt, keine noch so zweckmäßige Verbesserung der Schulmethoden — die allerdings kaum mit der Entwickelung der Objekte des Wissens Schritt gehalten hat, — vermag den gordischen Knoten zu lösen.

§. 5. Noch bliebe zu untersuchen, ob nicht der Schule dadurch Hilfe geschafft werden könnte, daß man wieder die Familie, also diejenige Stätte, welche von Alters her als der wichtigste und tiefgreifendste Faktor der Erziehung gegolten hat, in größere Mitleidenschaft als bisher zöge. Allein auch dieser Ausweg bietet keine tröstlicheren Aussichten, denn hier tritt die trübste und dunkelste Seite unserer mo-

*) Lazarus und Steinthal, Zeitschr. für Völkerpsychologie ꝛc., 2. Bd. 1862, S. 60.

**) Lazarus und Steinthal, a. a. O. S. 62.

dernen Verhältnisse, die soziale Lage der meisten Eltern hindernd in den Weg. Die Hoffnungen, die schon Comenius in seiner „Mutterschule", die vor allen Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud", in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und im „Buch der Mütter" auf die regere Beihilfe der Eltern, insbesondere der Mütter bei dem Geschäfte der Erziehung baute, haben sich schon zu ihrer Zeit nicht erfüllt, wie viel weniger in der unsrigen, die noch viel grellere Schatten zeigt. Der Nothstand des Hauses, der einst die Schulen ins Leben rief, hat sich in einer Weise verschlimmert, daß nur der Schwärmer eine Zurückführung der Erziehungsverhältnisse zu natürlicheren, ursprünglicheren Zuständen für möglich halten kann. Noch weniger als ehedem ist in der Familie das rechte Verständniß, wie die erforderliche Zeit zur Lösung der erziehlichen Aufgaben vorhanden; man muß nur einen Blick in das Leben der Familien hineingethan haben, um das zu begreifen. Auch in besser situirten Häusern ist kaum das rechte Gefühl der Pflicht zu bemerken, selbst und an erster Stelle sich des heiligen und ernsten Geschäftes der Erziehung anzunehmen; man überläßt dasselbe lieber den Bonnen, Ammen, Kindermädchen und anderen dienstbaren Geistern, um so wenig als möglich von den Kleinen gestört und inkommodirt zu werden; wo aber jenes Pflichtgefühl noch nicht erstickt ist, da fehlt doch die rechte Einsicht in den Entwickelungsgang der kindlichen Kräfte, das volle Verständniß, die verschiedenen Erziehungsmittel, Unterhaltungen wie Beschäftigungen, zweckmäßig auszuwählen und der kindlichen Natur anzupassen, wodurch sich eine wirklich gute Erziehung kennzeichnet. Rathlos steht die Mutter da, womit sie ihr lebhaftes Kind beschäftigen soll, und die unnatürlichsten, verkehrtesten Mittel müssen herhalten, die kleinen Quälgeister zu beschwichtigen, aber nichts will auf die Dauer vorhalten. Wie oft kann der Erzieher die Frage hören: „Was soll ich nur dem Kinde zu thun geben? Ich weiß nicht, was ich mit ihm anfangen soll!" und als wahre Wohlthat wird es begrüßt, wenn das Kind endlich von der Schule aufgenommen wird, die ihm wenigstens auf einige Zeit des Tages eine regelmäßige Thätigkeit gewährt. Nun aber blicke man erst in die Familien der unbemittelten Klassen, welche den numerisch stärksten Theil der Bevölkerung ausmachen und bei denen zu dem mangelnden Verständnisse für eine naturgemäße Erziehung noch die bittere Noth des Lebens, der harte Kampf ums Dasein hinzutritt! Der Vater, der vom frühen Morgen bis zum späten Abende zur Beschaffung des nöthigsten Lebensunterhaltes außer dem Hause zubringen muß, kann sich so gut wie gar nicht um die Erziehung der Kinder kümmern; er findet dieselben meist, beim Kommen wie beim Gehen, in ihrem

Bette und kann höchstens Sonntags — wenn er da nicht auch arbeiten muß — sich etwas mit ihnen abgeben. So fällt die Sorge der Erziehung der Mutter zu, und es ist noch ein glücklicher Umstand, wenn die äußere Lage es ihr gestattet, daheim das Hauswesen besorgen, oder doch wenigstens, sofern sie den Erwerb des Gatten vermehren helfen muß, durch Waschen, Nähen ꝛc. daheim etwas verdienen und so in der Mitte ihrer Kinder bleiben zu können. Aber wie vielfach kommt es nicht vor, daß die Mutter anderweitem Verdienste außer dem Hause nachzugehen gezwungen und dann, gleich dem Vater, ihren Kindern den ganzen Tag entzogen ist! Ein Glück ist es, wenn diese in die Schule gehen können, oder Verwandte oder mitleidige Bekannte ihrer sich annehmen; ist das nicht der Fall, dann bleiben die Kleinen der Aufsicht der größeren Geschwister überlassen, oder sie sind — wo man sie nicht gar einschließt — auf die Straße und deren verderbliche Einflüsse angewiesen. Wegen der Ueberwachung der Kleinen, wegen Beschränktheit des Raumes in der Wohnstube, wegen ungenügender Beleuchtung oder Heizung u. dgl. sind die älteren, die Schule besuchenden Kinder oft kaum in der Lage, die allernöthigsten Arbeiten für die Schule anzufertigen, geschweige daß ihnen noch viel ausgedehntere Schularbeiten — falls man in der Vermehrung derselben eine Abhilfe der Schulnoth zu suchen die unglückliche Idee hätte — zugemuthet werden könnten. Ja auch damit ist das Erziehungselend noch nicht erschöpft; in gar nicht so seltenen Fällen müssen selbst die Kleinen zum Verdienen herangezogen werden und in Fabriken und sonstigen industriellen Etablissements die geistig wie körperlich aufreibendsten Arbeiten verrichten; in ihrer Entwickelung verkümmert, werden die kleinen Wesen so um ihre Kindheit, um ihr Paradies betrogen und die der geistigen Ausbildung gewidmeten Stunden auf das kärglichste Maß beschränkt.

Das sind die Erziehungsverhältnisse eines großen Theils unserer heutigen Bevölkerung; mit ihnen soll die Schule rechnen, sie muß die Schule mit in den Kauf nehmen. Was soll da aus der Erziehung werden? Wie soll da die Schule ihre Aufgabe bewältigen? —

§. 6. So kehrt die Frage, wie der Noth der Schule abzuhelfen sei, nur noch dringender wieder. Da sich andere Mittel als unthunlich erwiesen, muß die Abhilfe — die einzige, die hier geschafft werden kann — auf einer anderen Seite gesucht werden, worauf auch wiederholt hingewiesen worden ist. Vermag die Schule innerhalb der sieben oder acht Jahre, während welcher sie an der Jugend arbeitet, ihr Ziel nicht genüglich zu erreichen und lassen sich die Umstände, welche das verhindern, nicht willkürlich ändern, weder das Bildungsziel einschränken, noch das

Haus zu umfänglicherer Betheiligung an der Erziehungsarbeit heranziehen, wie sich gezeigt hat, so muß der Schule selbst ein größerer Raum zur gedeihlicheren Lösung ihrer Aufgabe geschafft werden: Verlängerung der Bildungszeit heißt der Ausweg, der sich einzig und allein als möglich und zweckmäßig bezeichnen läßt. Dazu hat man sich denn auch in richtiger Erkenntniß der Sachlage hier und da bereits bequemt, wie das die in Würtemberg, Baiern und neuerdings auch in Sachsen von Staats wegen eingeführten Fortbildungsschulen beweisen, welche die der Volksschule entwachsene Jugend noch bis zu drei Jahren zur Befestigung und Erweiterung ihrer Kenntnisse in gewissen wöchentlichen Stunden aufzunehmen haben. So unzureichend diese Veranstaltungen namentlich in Hinsicht auf die geringe Stundenzahl (in Sachsen wenigstens wöchentlich zwei Stunden am Sonntage oder am Abende eines Wochentages) auch erscheinen mögen, so dankbar sind sie doch als Anfänge zum Besseren zu begrüßen, die der Weiterentwickelung um so fähiger sein werden, je mehr sie sich erst in der Bevölkerung selbst als wohlthätige Einrichtungen eingebürgert haben.

§. 7. Damit ist indes der Schule nur nach einer Seite, der Fortsetzung ihrer Thätigkeit hin einige Abhilfe geschaffen; die andere Seite, die grundlegende Vorarbeit zur leichteren und sicheren Erreichung des der Schule gesteckten Bildungszieles, ist noch unangerührt gelassen. Nun ist es aber anerkannt, welche hohe Bedeutung gerade die ersten Jahre des Lebens wegen der Empfänglichkeit und Bildungsfähigkeit des Kindes für die ganze spätere Entwickelung haben; hier in diesen Keimmonaten des Lebens schlägt alles Gute wie alles Schlechte seine ersten und tiefsten Wurzeln, und gerade das vorschulpflichtige Alter bleibt so gut wie ganz ungenutzt, bleibt am meisten dem Zufalle anheimgegeben! Nimmt dann die Schule das bis dahin sich selbst überlassene Kind auf, so sind eine Reihe kostbarer Jahre verflossen, die aufs beste für seine allseitige, physische wie intellektuelle und sittliche Bildung hätten fruchtbar gemacht werden können. Unbeholfen im Gebrauche seiner Glieder, ungeübt im Wahrnehmen und Sprechen, ungewöhnt an die geregelte Ordnung eines größeren Gemeinwesens, an die Unterordnung der eigenen Persönlichkeit unter ein größeres Ganze und behaftet mit den üblen Gewohnheiten und Sitten, wie sie der ungewählte Umgang der Straßenerziehung mittheilt, muß nun die Schule das Versäumte erst nachholen, den Boden vom Unkraute säubern, das Kind unterrichtsfähig machen, und sieht sich also vor Aufgaben gestellt, die, wenn sie bereits gelöst worden wären, der Schule die Arbeit weniger drückend und wesentlich leichter machen würden, insofern die Schule dann nur auf

dem bis dahin Erreichten ruhig fortzubauen hätte. Wie bei der Aufführung eines Gebäudes, so ist auch beim Aufbau der Geistesbildung der Grund das wichtigste, und es wird immer wahr bleiben, daß auch die vollkommenste Volksschule die ihr so schon feindlich gegenüberstehenden Elemente nicht zu überwinden vermag, wenn nicht der Mangel einer vernünftigen Erziehung der Kinder durch eine zweckmäßige Benutzung des vorschulpflichtigen Alters einigermaßen ausgeglichen wird.

§. 8. Es ist bekannt, daß diese Arbeit der Kindergarten zu übernehmen sich erbietet; und daß er sein Versprechen auch halten kann, daß er also für die Schule von dem vielverheißendsten Werthe ist, kann hier nicht weiter nachgewiesen werden. *) Indes verbreitet der Kindergarten seine Segnungen nur über kleine Gemeinschaften, und seine Verbreitung geht nur Schritt vor Schritt von statten, ja er hat sogar an verschiedenen Orten noch um seine Existenz zu kämpfen. Wenn nun aus der bisherigen Auseinandersetzung hervorgeht, daß der Kindergarten — seine Bedeutung für die Schule zugegeben — bei unseren sozialen und Kulturverhältnissen ein nothwendiges Glied in der Kette der Veranstaltungen zur Volksbildung ist, so ist noch kurz nachzuweisen, daß er seine Aufgabe voll und ganz nur dann wird lösen können, wenn er wirklich als organisches Glied in das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen eingereiht und organisch mit der Volksschule verbunden wird.

§. 9. Zunächst wird durch dieselbe dem Kindergarten erst die rechte Existenz gesichert. Wo auch immer Kindergärten entstanden sind, da haben sie von Anfang an um ihre Bestehen zu kämpfen gehabt. Nicht nur, daß man ihnen von oben her als einer sozialistischen Pflanze mit Mißtrauen entgegenkam, ja sie sogar, wie in Preußen unterm 7. Aug. 1851, ganz untersagte, auch die Pädagogen verhielten sich zurückhaltend und ablehnend gegen diese „Neuerung". Wo man ihnen aber keinen Widerstand entgegensetzte, da ließen doch Regierungen wie Behörden die jungen Anstalten ohne jede Förderung und Hilfe, und Anhänger und Freunde der Fröbelschen Idee mußten durch eigene oft nicht unerhebliche Opfer ihre Schöpfungen über Wasser zu halten suchen. Und wenn auch gegenwärtig das anfängliche Mißtrauen geschwunden ist und man die Kindergärten mit günstigeren Augen betrachtet, so ist damit

*) Man sehe hierüber des Verfassers preisgekrönte Abhandlung „Ueber den Werth der Kindergärten für die Volksschule", welche in den Nummern 3—6 der „Erziehung der Gegenwart", Jahrgang 1874, zur Veröffentlichung gelangte, demnächst aber durch eine weitere, den letzten Theil vorliegender Schrift ergänzende Abhandlung über die mechanischen Arbeiten in den Nebenklassen der Volksschule vermehrt, als selbständige Broschüre herausgegeben werden soll.

ihr „Kampf ums Dasein" noch nicht beendigt. Wie jede private Erziehungsanstalt, so ist auch der Kindergarten an die Gunst und das Wohlwollen des Publikums, insbesondere der Eltern, gewiesen, die ihm ihre Kinder anvertrauen sollen. Nun läßt sich aber keineswegs behaupten, daß das Verständniß der Menge für die neuen Erziehungsbestrebungen ein sehr großes gewesen sei, wie das die Geschichte der Kindergärten in den materiellen Bedrängnissen auf manchem Blatte zu verzeichnen hat; und wenn man schon von oben her für die Sache nicht sonderlich günstig gestimmt war, so konnte es nicht wunder nehmen, wenn man auch unten zunächst eine abwartende Stellung einnahm und zusah, was aus dem Kindlein werden wolle. Zwar darf man zugeben, daß das Vertrauen der Eltern zu der guten Sache gewachsen ist und sie von Jahr zu Jahr an Anhängern und an Verbreitung zugenommen hat; gleichwohl läßt sich noch nicht behaupten, daß der Kindergarten für die Eltern wirklich das sei, was er sein will und sein soll. So entsprechend den Eltern auch die Spiele und Beschäftigungsarten desselben erscheinen mögen, so ist er doch den meisten im Grunde noch „eine bedeutungslose Sache", *) mehr eine bloße Beschäftigungs- und Bewahranstalt, als eine wirkliche und wichtige Erziehungsanstalt für ihre Kleinen, und der unregelmäßige Besuch des Kindergartens von Seiten der Kinder, die ihm anvertraut, aber bald dahin gesandt, bald davon zurückgehalten werden und selten die ganze vorschulpflichtige Zeit in ihm verbleiben, ist Beweis genug, daß man von seiner wahren Bedeutung noch nicht den rechten Begriff hat. **) Ja es giebt unter den Eltern wie unter den Lehrern gar nicht wenige, welche meinen, es sei für die Kinder viel besser, wenn sie in ungezwungener Freiheit „naturwüchsig" die ersten Jahre bis zur Schulzeit verbrächten, als wenn sie der unnatürlichen Künstelei der Kindergartenspielerei überantwortet würden. Solche schiefe und verkehrte Ansichten haben ihren nicht geringen Grund in der isolirten Stellung des Kindergartens; sie würden sehr bald verschwinden und besseren Ansichten Platz machen, wenn dem Kindergarten durch die Herstellung einer Verbindung mit der Schule ein gewisses

*) Pappenheim, Die Fröbelschen Kindergärten im System der Volksschule in „Berlin und seine Entwickelung. Gemeindekalender und städtisches Jahrbuch für 1868." S. 174.

**) Nach den sehr interessanten statistischen Angaben im Berliner „Gemeindekalender und städtisches Jahrbuch für 1868" S. 254 besuchten von 2106 Kindern, welche man als Kindergartenzöglinge ermittelte, nur 556 oder ca. 26% den Kindergarten über ein Jahr; bis 3 Monate gehörten ihm 662, also 31,4%, über 3—6 Monate 507, also 24,1%, über 6—12 Monate 381, also 18,1%, über 12—18 Monate 302, also 14,3%, über 18 - 24 Monate 173, also 8,2%, über 24—36 Monate und darüber 81, also 3,9% an.

äußeres Ansehen, eine gewisse Autorität verliehen würde. Die Menge urtheilt eben gern nach dem äußeren Scheine, und wenn man bisher die Schule als die wahre und einzige Unterrichtsanstalt ex professo zu betrachten gewohnt war, so würde sich dieselbe Meinung auch auf den Kindergarten übertragen, sobald man sähe, daß ihm durch die Verbindung mit der Schule offiziell eine nicht geringere Bedeutung beigemessen würde, als der Schule selbst. Dadurch würde seine Existenz, auch wenn man ihn nicht aus öffentlichen Mitteln unterhielte, außer aller Frage gestellt sein, und zugleich würden sich die andern Schwierigkeiten und Gefahren mindern, die der korrekten, unentwegten Ausführung seiner Idee immer in größerem oder geringerem Grade im Wege stehen, so lange er bloße Privatanstalt ist.

§. 10. Wenn eine Anstalt privater Art unter der Ungunst der Verhältnisse sich erst den Boden erkämpfen muß, auf dem sie Fuß fassen will; wenn sie die öffentlichen und im geheimen schleichenden Anfeindungen, Verdächtigungen und Mißverständnisse entkräften soll, die ihr Luft und Licht zu ihrem Gedeihen entziehen; wenn sie erst das Vertrauen und Wohlwollen derer zu erringen hat, die ihr durch Zuführung ihrer Kinder ihr Bestehen sichern, so gehört ein hoher Grad von Begeisterung für die Sache, die man vertritt, ein hoher Grad von Selbstverleugnung dazu, ungeachtet so mancher Mißerfolge der Fahne treu zu bleiben und nicht in kleinmüthiger Verzagtheit und bei schwindendem Opfermuthe sich zu allerlei Zugeständnissen an die herrschende Meinung zu verstehen, wodurch die zu verwirklichende Idee verunreinigt, verfälscht und preisgegeben wird. Zwar darf man behaupten, daß die Kindergärten im großen und ganzen durch die vorhandenen Widerwärtigkeiten sich nicht auf solche Abwege haben treiben lassen; indes kann doch nicht geleugnet werden, daß verschiedene dieser Anstalten sich nicht ganz ungeschädigt durch die Riffe und Klippen der Volksgunst gerettet haben. Um sich den Eltern gefällig zu erweisen und sich ihre Gunst zu erhalten, hat mancher Kindergarten das eigentliche Erziehungsprinzip hinter allerhand Nützlichkeitsrücksichten zurücktreten lassen, und statt der Idee gemäß die Spiel- und Beschäftigungsmittel Fröbels zu benutzen, allerhand Spielereien und Tändeleien getrieben, welche mehr auf ein augenblickliches Gefallen unverständiger und müßiger Zuschauer, als auf einen wirklichen, nicht sofort mit den Händen zu greifenden erziehlichen Erfolg berechnet waren. Wo wiederum die Fröbelsche Erziehungsweise Anklang gefunden und Interesse erregt hatte und man von Seiten der Eltern ein Gewicht darauf legte, daß die Beschäftigung ihrer Kleinen nach Fröbelschen Grundsätzen erfolge, da verstanden manche derjenigen, welche Be-

wahranstalten, Spielschulen und ähnliche Institute leiteten, ihr pekuniäres Interesse wohl dadurch wahrzunehmen, daß sie ihre Anstalten mit mancherlei Fröbelschem aufputzten, ohne davon etwas zu verstehen, und nun unter Fröbels Namen Dinge trieben, die Fröbels Idee nicht im entferntesten entsprachen. Nicht weniger hat es an solchen gefehlt, die sich der Kindergärtnerei zuwandten, um dadurch ihr Brot zu verdienen und ihre Existenz zu sichern, ohne aber mit sich selbst zu Rathe gegangen zu sein, ob sie denn auch dazu geeignet seien, und ohne dazu die nöthige Vorbildung zu besitzen. Was unter so ungeeigneten und ungeschickten Händen aus Fröbels Idee werden muß, ist unschwer einzusehen; wenn sie nicht ganz zum Spott der Leute wird, muß sie doch in der äußeren Form ersticken. Endlich hat es auch genug solcher gegeben, die sich viel zu peinlich und ängstlich an die Form hielten, in der Fröbel sein Prinzip verkörperte, ohne auf den Geist zu achten, der die Form erst lebendig zu machen hat. Die Verehrung für Fröbel hat nicht wenige dazu getrieben, wovor sie wiederholt gewarnt wurden: mit Fröbels Mitteln Abgötterei zu treiben. Ohne den Geist der Fröbelschen Idee durch ihre eigene Persönlichkeit hindurchgehen zu lassen, betrachteten sie das Kleid als die Hauptsache, und wenn schon Fröbel in dem einen oder anderen Stücke sich vergriffen, so mußten solche Mißgriffe bei blinder Nachbeterei erst recht grell zu Tage treten, mußte jedes selbstschöpferische Moment der Idee, wie es sich geltend macht, wo die Idee von der Persönlichkeit getragen wird, völlig abhanden kommen. Man braucht hier nur an das maßlose Symbolisiren und Allegorisiren, an das beständige Singen bei allen möglichen Thätigkeiten, an die unkritische Pflege der unkindlichsten und geschmacklosesten Kinderlieder und Reimereien zu denken, um einen Schreck vor solcher Nachahmung Fröbels zu bekommen.

§. 11. Es leuchtet ein, daß unter solchen Umständen das, was man das Ausgestalten, das Ausleben der Idee nennt, gar nicht stattfinden kann, und ebenso ist klar, daß dabei die Idee in ihrer Anerkennung nicht wenig beeinträchtigt werden muß. Eine große Zahl Menschen vermag das Prinzip nicht von den äußeren Formen zu trennen, in welchen es auftritt, und gewöhnt, nach dem äußeren Erfolge zu urtheilen, trägt sich das aus unbefriedigten, wenn auch noch so unberechtigten und thörichten Erwartungen von der Praxis erwachsene Mißtrauen auf die zu Grunde liegende Idee über; oder man schließt von der mangelhaften Ausführung der Idee auf die Fehlerhaftigkeit der Idee selbst, weil man lieber nach einem konkreten Falle, als nach abstrakten Prinzipien urtheilt — ein Urtheil, das freilich ebenso verkehrt ist, als wenn man von den ersten unzulänglichen Versuchen zur Konstruktion einer

Dampfmaschine auf die Unrichtigkeit der Theorie von der bewegenden Kraft des Dampfes schließen wollte. Nun ist aber das Fröbelsche Prinzip unzweifelhaft richtig, weil es sich auf die Natur des Kindes, auf die Gesetze der menschlichen Entwickelung stützt, und was man als Mängel rügen mag, sind nicht Mängel des Prinzipes an sich, sondern nur Mängel in der Verkörperung, in der Ausführung desselben. Auch diese würden durch den Anschluß des Kindergartens an die Schule mehr und mehr beseitigt werden. Nicht nur würde die dadurch sicher gestellte Existenz des Kindergartens der menschlichen Schwäche, um den Beifall der nach dem äußeren Scheine urtheilenden Menge zu buhlen, den Weg vertreten und es möglich machen, die Fröbelsche Idee rein und gesund zu erhalten, sondern man würde es auch in der Hand haben, durch Anstellung tüchtiger, geschickter, mit der Idee und Praxis des Kindergartenwesens wohlvertrauter Personen die Leitung des Kindergartens in die rechten Hände zu legen und so die Sache vor gefährlicher Stümperei zu behüten; man würde nicht weniger durch die leichtere Erfüllung aller der äußeren und inneren Bedingungen, von denen sein Gedeihen mit abhängt, der Ausgestaltung der Idee Vorschub leisten können, und vor allen Dingen würden die Lehrer selbst, die noch in großen Scharen theils völlig gleichgiltig, theils ungläubig, theils abgünstig seitwärts stehen, zu größerer Theilnahme unwillkürlich herangezogen werden. Es könnte gar nicht ausbleiben, daß die Lehrer einer Schule von der Thätigkeit des mit dieser Schule verbundenen Kindergartens schon um ihrer selbst willen Notiz nähmen, sich mit der Idee desselben und mit ihrer Ausführung mehr und mehr bekannt und vertraut machten und so aus eigner Anschauung sich ein Urtheil bildeten. Mancher würde aus einem Saulus ein Paulus werden, und nicht nur würde die Zahl der so gewonnenen Freunde dem Kindergartenwesen zum Vortheile gereichen, sondern der Rath solcher in der Praxis erprobter Männer würde auch manches Verfehlte, manches Verkehrte und Ungesunde in der Praxis des Kindergartens, das sich vielleicht auf eigene Fehlgriffe Fröbels zurückführen läßt und durch die Tradition festgehalten worden ist, viel eher verhüten, oder wo es bereits Wurzel geschlagen, viel rascher beseitigen helfen, als es sonst geschieht. Denn niemand darf sich die Thatsache verhehlen, daß, wer in einem gewissen Wirkungskreise und in einer bestimmten Thätigkeitsweise sich fest eingelebt hat und mit Leib und Seele darin aufgeht, gewisse Mißgriffe und Abwege viel leichter übersieht und viel weniger sich ihrer bewußt wird, als wer von einem anderen Standpunkte aus den Gang und die Ausführung des Ganzen mit ruhig prüfenden und kritischen Blicken betrachtet. So würde auch nach dieser

Seite hin die Verbindung des Kindergartens mit der Schule dem ersteren zu gute kommen.

§. 12. Aber auch *für die Schule* ist diese Verbindung von nicht geringerem Interesse. Zwischen dem Leben des Kindes vor der Schulzeit im Hause und dem Leben in der Schule besteht unbestreitbar ein bedeutender Gegensatz, der die stetige Entwickelung des Kindes selbstverständlich beeinträchtigen muß. Während das Kind im Hause meist unter der Obhut der Mutter und anderer weiblicher Personen aufwuchs und nur mit einem beschränkten Kreise bekannter Personen und Gespielen umging, tritt es in der Schule unter die Leitung eines ihm unbekannten Mannes, der ihm wohl noch dazu in wenig schmeichelhaften Farben geschildert worden ist, und in den Verkehr mit einer ungleich größeren Kinderschar, die ihm, wie in den Städten, auch zum größten Theile fremd ist; während es dort nach Herzensbelieben im Zimmer oder im Freien an ihm vertrauten und liebgewonnenen Plätzen sich beschäftigen durfte, wozu es die augenblickliche Neigung trieb, und sich an Blumen und Sonnenschein, an bunten Schmetterlingen und harmlosen Spielen erfreuen durfte, ohne deshalb Tadel und Verdruß zu ernten, sieht es sich hier auf einmal für mehrere Stunden des Tages zwischen die kahlen Wände und in die Schwüle der Schulstube gebannt, wo es sich mit den todten und starren Dingern von Buchstaben und mit anderen Sachen beschäftigen muß, für die es gar kein Interesse hat, und erfährt für jeden Verstoß gegen die ungewohnte und strengere, wenn auch nothwendige Ordnung Zurechtweisung, Tadel und Strafe. Das alles, die Ungewohntheit des Raumes, das Fremdartige der Verhältnisse, das Interesselose der Beschäftigungen macht das Kind unsicher, schüchtern, verschlossen. Und wenn auch die Schule auf Grund der methodischen Fortschritte des Unterrichts die todten Buchstaben auf eine künstliche Weise einzuschwärzen und den Kleinen Lesen- und Schreibenlernen leicht zu machen sucht, so ist doch damit die bestehende Kluft nicht überbrückt, geschweige denn ausgefüllt; dazu ist die Schule als *Lernanstalt*, die nun einmal Lesen und Schreiben als die wichtigste Wissenschaft betrachtet, welche mit Beginn der Schulzeit zu treiben ist, nicht geeignet. Trotz aller Liebe, Nachsicht und Kunst wird die bis dahin mehr phantasirende Thätigkeit des Kindes durch das schulmäßige Lernen zu plötzlich abgebrochen und unterdrückt, und für so manches Kind, vor allem für das schwächere und weniger begabte, schließt sich das Paradies der Kindheit für immer, sobald sich ihm die Schulthür öffnet. Dieser unvermittelte Uebergang aus der einen Sphäre in die andere, der einem plötzlichen Versetztwerden in ein ganz fremdes, unbekanntes Land gleicht, ist aber für die geistige

Entwickelung um so nachtheiliger, als er im Kinde eine Gemüthsstimmung erzeugt, die das Aufkeimen des Interesses, der Lust und Liebe zum Lernen absolut erstickt. Das Kind kommt sich einsam und verlassen vor, und weil es nichts von dem allen, was ihm bisher lieb und traut war, wiederfindet, weil es für das Neue, was es sieht und hört, in seinem bisherigen Erfahrungs- und Gedankenkreise keinen Anknüpfungspunkt besitzt, zeigt es sich unruhig, gelangweilt, unlustig zur Arbeit, und es vergehen Wochen und Monate ehe es aus seiner Passivität heraustritt; ja selbst an sonst fähigen und geweckten Kindern kann der erfahrene Lehrer, der achtsame Vater die Beobachtung machen, daß die früher vielversprechende Entwickelung mit Beginn der Schuljahre ins Stocken geräth, wenn nicht gar rückläufig wird — ganz zu geschweigen von der in jeder Schule alljährlich vorkommenden Erscheinung, daß eine Anzahl Kinder in der ersten Zeit des Schulbesuches nur unter viel Seufzen und Thränen durch allerhand Versprechungen und Geschenke und, wenn diese nicht vorhalten, durch Drohungen und Zwangsmittel von Seiten der Eltern zur Schule zu bringen sind.

§. 13. Die so nothwendige Vermittelung zwischen beiden Kreisen nun vermag am geeignetsten der Kindergarten herbeizuführen. Er schließt sich in seinen Spielen und Beschäftigungen noch dem Phantasieleben des Kindes an, und demgemäß hat sein Unterricht eine leichtere und unterhaltende, dem individuellen Geistesleben nachgehende, mehr nach subjektiv zufälligen, als nach objektiv allgemeingiltigen Gesichtspunkten zusammenfassende Form, die dem kindlichen Zustande jetzt allein angemessen ist und ihm zusagt. Es herrscht also noch kein unabänderlicher Plan in der Thätigkeit des Kindes, noch keine strenge Abgrenzung seiner Beschäftigungen nach Stunden, wodurch der kindlichen Neigung ein peinlicher Zwang auferlegt wird, das Kind wird auch nicht überladen mit allerlei Kenntnissen und Fertigkeiten, für die es noch kein Verständniß hat; aber ungezwungen und ohne daß es die im Hintergrunde bleibende Ordnung merkt und davon sich gedrückt fühlt, wird doch alles für das Kind in Unterricht verwandelt, alles auf ein Lernen, auf körperliche und geistige Bildung angelegt und ihm eine Reihe wichtiger Anschauungen, Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, deren Besitz es glücklich und froh macht. Bei Beschäftigungen und Spielen findet die nöthige Abwechslung statt, die Langeweile und Ueberdruß fern hält; das Kind kann sich unter den Spielen eins auswählen, das ihm besonders gefällt und behagt, und nichts wird ihm zugemuthet, das seine Kräfte und Fähigkeiten übersteigt; aber es lernt sich auch unvermerkt und ohne Anwendung von Zwangsmitteln der geselligen Ordnung fügen, sich als dienendes Glied dem

Ganzen willig einordnen; und da bei allem Heiteren der Scherz, bei allem Ernsten der Ernst waltet, der ihm gebührt, so wird dem Kinde nicht bloß seine Heiterkeit und Freudigkeit erhalten, welche nach Jean Paul „der Himmel ist, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen" *), sondern der ihm von Natur innewohnende Drang zur Thätigkeit wird auch durch Regelung seiner Beschäftigungen stufenweise zur Gewöhnung an ernstere Arbeit, an Ausdauer bei einem angefangenen Werke und zur Freude an nützlicher Beschäftigung übergeführt — eine Gewöhnung, die ihre tiefgreifenden sittlichen Folgen für das ganze spätere praktische Leben hat.

§. 14. Wohl kein Verständiger wird in Abrede stellen, wie angemessen eine derartige Erziehungsweise einestheils für das kindliche Alter überhaupt, anderentheils aber für die Vermittelung des Uebergangs in die wirkliche Schule ist. Allein wie die Verhältnisse jetzt noch liegen, tritt von diesen Vortheilen für die kindliche Entwickelung und somit für die Arbeit der Schule selbst da, wo Kindergärten bestehen, noch nichts zu Tage, ja man darf dreist behaupten, daß die Thätigkeit des Kindergartens rein umsonst, d. h. vergeblich geschieht, seine Wirkungen auf das Kind bloß vorübergehend sind und der Riß zwischen dem vorschulpflichtigen Alter und der Schule noch mehr geschärft statt gemildert ist. Während das Kind, das aus der häuslichen Zucht unmittelbar in die Hände der Schule übergeht, nach seiner ganzen Ausbildung noch im Zustande einer gewissen Roheit sich befindet, ein Zustand, der ihm die neue Thätigkeit nur schlechthin ungewohnt und unbehaglich erscheinen läßt, bringt der Kindergartenzögling schon einen gewissen Grad ausgebildeter physischer und geistiger Kräfte mit zur Schule, deren Nichtberücksichtigung ihm das Neue doppelt fremdartig, langweilig und trostlos macht. Man urtheile selber, was peinlicher berühren muß, ungeübt gebliebene Kräfte in wenig natürlicher Weise zur Uebung heranzuziehen, oder bereits in einer bestimmten Richtung geübte Kräfte zur Unthätigkeit verdammen und unterbinden. Letzteres thut die Schule unzweifelhaft bei dem Kinde, das ihr aus dem Kindergarten zugeführt wird. Der Reiz der lebendigen Anschauung und Betrachtung der Gegenstände und Erscheinungen der Natur, des munteren, fröhlichen Spielens in Gottes freier Natur und aller der bisher getriebenen Beschäftigungen muß es ganz oder so gut wie ganz entbehren; auch die kürzere Dauer der einzelnen Beschäftigungen, der regelmäßige Wechsel zwischen körperlicher Bewegung und geistiger Thätigkeit findet nicht mehr statt; es ist

*) Levana §. 46.

immer an die Stube gefesſelt, immer zum Stillſitzen verurtheilt, und die ganze Bewegung beſchränkt ſich auf das Hin- und Herrutſchen und das Herum- und Hinumdrehen auf der Bank während der kurzen Pauſen. An ſelbſtthätiges Schaffen, Geſtalten und Darſtellen gewöhnt, iſt es jetzt zu mehr paſſiver Annahme des ihm Dargereichten angewieſen, die um ſo drückender empfunden wird, je mehr die bereits geübten Kräfte ſich in der bisherigen Richtung geltend machen möchten, ſich aber zu äußern nirgends Gelegenheit finden. Seinen Beſitz an Gedichten, Liedern und Erzählungen, ſeine Kenntniß des Menſchen- und Naturlebens kann es nicht oder nur ſelten verwerthen, und die eintönigen Schreibübungen ſtehen in zu großem Kontraſt mit dem bisher geübten Nachbilden viel ſchönerer Formen, als daß es daran beſonderes Gefallen finden könnte. *) Das Gefühl der Langeweile, das ſo hervorbricht, hat dann zur nothwendigen Folge die Unruhe, die Zerſtreutheit, das Spielen, das die Schule mitunter als Untugenden gerügt hat, welche der Kindergarten ſyſtematiſch groß zöge. So gerecht und begründet dieſe Klagen ſein mögen, ſo verkehrt und thöricht iſt es doch auch, die Urſache dieſer Uebelſtände allein auf den Kindergarten zu wälzen, und nicht vielmehr in der Schule ſelbſt zu ſuchen, welche das, was der Kindergarten bis dahin an den Kindern gethan und geleiſtet hat, ganz unberückſichtigt läßt und das neu eintretende Kind genau ſo behandelt, wie ſie es von Großvaters Zeit her gewöhnt iſt. Der Grund aber davon, daß die Schule den Kindergarten vollſtändig ignorirt und höchſtens das an ihm zu loben weiß, daß ſeine Zöglinge ſich nicht ſo ungeſchickt zum Schreiben anſtellen und ſich ſprachlich beſſer ausdrücken können, liegt in der jetzigen iſolirten Stellung des Kindergartens; ſo lange dieſe fortbeſteht, ſo lange die Mehrzahl der in die Schule eintretenden Kinder nicht durch den Kindergarten gegangen iſt, ſo lange wird auch die Schule ihre Arbeit an den Kindern in herkömmlicher Weiſe verrichten und der Kindergarten, wie wir ſchon ſagten, rein vergeblich, rein zu künftigem Vergeſſen und Verlernen an ſeinen Zöglingen arbeiten und keinen Einfluß auf eine beſſere Erziehungsweiſe der Kinder gewinnen. Wird dagegen der Kindergarten mit der Schule als deren nothwendige Vorſtufe in Verbindung gebracht, ſo kann es gar nicht ausbleiben, daß er einen ſolchen Einfluß äußert und äußern muß. Wenn es die Pädagogik als ein ſchweres Vergehen, als ein Verbrechen am Kinde bezeichnet, das, was das Kind

*) Vgl. Pappenheim, im fünften Berichte über den Fichtekindergarten in Berlin. 1869. S. 5 ff.

bereits besitzt und sich erworben hat, brach liegen zu lassen und nicht zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für die weitere Entwickelung zu machen, so würde die Schule — falls sie nicht alle Pädagogik verleugnen und auf den Kopf stellen wollte — unwillkürlich gezwungen sein, sich mit dem, was der Kindergarten bis zum Eintritte des Kindes in die Schule getrieben, eingehender bekannt zu machen, es in naturgemäßer Weise fortzusetzen und auszubauen und ihre Arbeit mit der Thätigkeit des Kindergartens in Einklang und Uebereinstimmung zu bringen. Freilich setzt das voraus, daß sie dann in mehr als einem Stücke ihre Organisation änderte, manches von dem, was sie bisher traditionell beibehalten, aufgäbe oder einer Umgestaltung unterzöge, und vor allen Dingen das Prinzip der Selbstthätigkeit der Zöglinge bis in die obersten Klassen hinauf nicht bloß theoretisch anerkennete, sondern praktisch durchführte; das würde indes für die Schule kein Schaden sein, sondern einen bedeutsamen Fortschritt bezeichnen. Der Segen einer solchen Aenderung würde zunächst der Schule selbst zu gute kommen, der stetige Fortschritt in ihren Thätigkeiten vom ersten Schultage an würde ihre Arbeit zu einer wesentlich leichteren und erfreulicheren machen; die Kinder würden wegen der zweckmäßigen Uebung und Förderung aller ihrer Kräfte und der mehr ins Gleichgewicht gesetzten körperlichen und geistigen Thätigkeiten mit mehr Lust und Eifer lernen, und die Klagen der Schule über Trägheit und Nachlässigkeit, über eintretende Erschöpfung und Interesselosigkeit, die zum Theil in der fehlerhaften Gestaltung der Schule selbst ihren ersten Grund haben, würden mehr und mehr verstummen. Vor allen Dingen aber würde diese Verbindung auch eine heilsame Rückwirkung auf die häusliche Erziehung nicht verfehlen, denn es wäre dann die beste und nächstliegende Gelegenheit geboten, die ältesten Schülerinnen mit der Praxis des Kindergartenwesens bekannt und mit einer naturgemäßen Beschäftigungsweise kleiner Kinder vertraut zu machen und sie so für ihren künftigen Beruf als Kinderwärterinnen und — Mütter vorzubereiten. Ist der Schaden, den leichtsinnige, ungebildete, vorurtheilsvolle Kindermädchen und Kindermuhmen dem Geiste und Leibe der Kleinen zufügen, nicht mit Worten zu beschreiben, so würde eine nach und nach Platz greifende vernünftigere Behandlung kleiner Kinder in ihren ersten Lebensjahren wiederum indirekt der Schule zu gute kommen, und indem Kindergarten wie Schule einmüthig dasselbe Ziel wahrer allseitiger Menschenbildung verfolgten, würde die eine Anstalt die Fehler und Mängel der anderen berichtigen, eine der anderen in die Hände arbeiten, eine die andere fördern. Dann erst ließe sich an den Früchten beurthei-

len, welchen Werth eigentlich die Kindergärten haben; dann wäre auch gesichert, was wir schon mehrfach als wünschenswerth bezeichnet haben: das Ausleben und Ausbilden der Idee des Kindergartens.

Ist in den bisherigen Ausführungen die Nothwendigkeit der Verbindung des Kindergartens mit der Schule dargethan, so ist nunmehr die Art und Weise zu beleuchten, wie dieselbe äußerlich wie innerlich zu erfolgen hat.

Erster Abschnitt.

Die äußere Verbindung des Kindergartens mit der Schule.

§. 15. Diese ist zunächst dadurch zu bewirken, daß der Kindergarten an die Schule selbst angeschlossen wird. Das ist schon zu wünschen, um ihm ein gewisses äußeres Ansehen in den Augen des großen Publikums zu sichern *). Nach dem Urtheile so vieler ist eben die Schule, in der die Kinder lesen, schreiben, rechnen, kurz Dinge lernen, die sie später im Leben brauchen können, etwas bei weitem Größeres und Wichtigeres als eine Anstalt, in der die Kinder nur mit Spielen und anderen Dingen beschäftigt werden, deren Nutzen nicht so greifbar und in die Augen fallend ist. Wird nun mit der Schule selbst ein Kindergarten verbunden und dadurch zu erkennen gegeben, daß derselbe für keine so gleichgiltige Sache zu halten ist, so wird sich auch allmählich die Meinung des Publikums ändern; man wird von selbst anfangen, die Thätigkeit des Kindergartens mit der Thätigkeit der Schule in Zusammenhang zu bringen, und weil man wünscht, daß die Kinder in der Schule gute Fortschritte machen, es für gerathen halten, sie schon dem Kindergarten als der Vorstufe der Schule zuzuführen, statt sie zwecklos umherlaufen und mehrere Jahre ungenutzt für ihre bessere Bildung vorübergehen zu lassen. Dadurch wird nicht bloß eine lebhaftere Frequenz des Kindergartens im allgemeinen, sondern auch ein regelmäßigerer Besuch desselben im besonderen herbeigeführt werden. Wie man sich hütet, die Kinder ohne Noth von der Schule zurückzuhalten, so wird man sie auch nicht ohne dringenden Grund dem Kindergarten entziehen und sie demselben gern die ganze vorschulpflichtige Zeit in der Hoffnung überlassen, daß dies ihrer künftigen Bildung zu gute komme.

§. 16. Außerdem sind noch die häuslichen Verhältnisse vieler Eltern in Anschlag zu bringen. Die belebten und verkehrsreichen Straßen namentlich in den Städten lassen es gerathen erscheinen, die

*) Vgl. Pappenheim in dem Aufsatze „Die Fröbel'schen Kindergärten" a. a. O. S. 174.

kleinen, dreijährigen Kinder nicht allein und ohne den Schutz Erwachsener einen vielleicht nicht kurzen Weg nach dem Kindergarten unternehmen zu lassen; aber es sind nicht alle Eltern in der Lage über Kindermädchen und andere dienende Geister zu verfügen; die älteren Geschwister müssen in die Schule, der Vater geht seiner Arbeit nach, der Mutter liegt die Besorgung des Hauswesens ob, und so ist niemand für die Begleitung des Kindes vorhanden. Aus gerechtfertigter Besorgniß um die Sicherheit ihres Kindes behalten unter solchen Umständen die Eltern ihr Kind lieber zu Hause, bis es älter geworden ist und größere Selbstständigkeit erlangt hat, und so verliert das Kind ein Jahr und mehr, das für seine Erziehung im Kindergarten ungleich vortheilhafter hätte verwandt werden können, als daheim. Haben aber die älteren Geschwister mit dem Kinde den gleichen Weg zur Schule zurückzulegen, so tragen die Eltern viel weniger Bedenken, diesen die Obhut über den kleinen Bruder oder die kleine Schwester auf dem Schulwege anzuvertrauen; und wie sich die Kleinen freuen, mit den Größeren ebenfalls zur Schule gehen zu dürfen, um da in ihrer Weise zu lernen, so wird dadurch wieder der regelmäßige Besuch des Kindergartens gefördert.

§. 17. Endlich ist auch um der Schule willen der Anschluß des Kindergartens an die Schule selbst zu wünschen. Nach Lage der Verhältnisse ist den Lehrern der Schule, wie gesagt, der Kindergarten eine in vielen Stücken neue und unbekannte Sache. Gerade die räumliche Verbindung beider Anstalten wird diesem Uebelstande am ehesten begegnen, insofern die Lehrer beständig Gelegenheit und Veranlassung haben, von dem, was im Kindergarten vorgenommen wird, Notiz zu nehmen, um darnach die eigene Thätigkeit bemessen und regeln zu können. Zwar würde das eine räumliche Trennung nicht nothwendig hindern, wenn nur sonst der nöthige Eifer und gute Wille vorhanden wäre; aber es würde doch das innige Hand in Handgehen, das enge Zusammen- und Ineinanderwachsen, das einträchtige Sichzusammenarbeiten beider Anstalten, worauf es gerade wegen des gesamten Erziehungserfolges ankommt, nicht unwesentlichen Erschwerungen unterliegen. Die menschliche Bequemlichkeit darf man bei einer so wichtigen Angelegenheit nicht ganz außer Acht lassen; wo ihr das Gute nicht nahe genug gelegt wird, begnügt sie sich nur zu leicht mit dem, was ihr eben die Entfernung mühelos entgegenbringt, ohne es weiter zu sich selbst in Beziehung zu setzen. Mit einem solchen Nebeneinanderhingehen und einem bloß passiven Sichdulden und Sichertragen ist weder der Schule noch dem Kindergarten viel geholfen. — Dazu kommt noch, daß ja auch die

ältesten Mädchen der obersten Schulklassen mit der Beschäftigung kleiner Kinder vertraut gemacht werden sollen. Auch das wird wesentlich durch die räumliche Verbindung des Kindergartens mit der Schule gefördert. Denn wenn auch die Mädchen während ihres letzten Schuljahres gewisse Stunden der Woche zum Besuche des Kindergartens angewiesen werden, so ist das zur Erreichung des erwähnten Zweckes immerhin nur wenig; dem läßt sich in ungesuchter, darum aber nicht weniger wirksamen Weise schon in den Jahren vorher erklecklich vorarbeiten. Seinem ganzen Naturell entsprechend, fühlt sich das Mädchen, im Gegensatze zum Knaben, um so mehr zu kleinen Kindern hingezogen, je mehr es heranwächst und seiner Reife entgegen geht. Können die Mädchen nun in der Schule selbst, wenn auch nur aus der Ferne, Zuschauerinnen des kindlichen Treibens, der geselligen Spiele und anderer Beschäftigungsweisen des Kindergartens sein, so wird in ihnen schon dadurch eine Idee von der Thätigkeit des Kindergartens geweckt und ein guter Grund für die Zeit gelegt, wo sie zu wirklicher Betheiligung an dem Kindergartenwesen und zu tieferer methodischer Einführung in dasselbe herangezogen werden.

Das alles ist wohl Grund genug, gleich von vorn herein auf die räumliche Verbindung beider Anstalten Bedacht zu nehmen und nur im äußersten Nothfalle davon abzugehen, dann aber dem Kindergarten wenigstens in möglichster Nähe der Schule ein entsprechendes Unterkommen zu bereiten.

§. 18. Bestehen Knaben- und Mädchenschulen getrennt von einander, wohl gar in verschiedenen Gebäuden, so erscheint es zweckmäßiger, den Kindergarten mit der Mädchenschule statt mit der Knabenschule zu vereinigen, wenn die äußeren, den Raum betreffenden Rücksichten es erlauben. Einmal sprechen dafür schon die eben angeführten Gründe, daß die Mädchen sich so am leichtesten mit der Kindergartenthätigkeit bekannt machen, und dann wird bei dem milderen, zarteren Charakter der Mädchen auch den Kollisionen vorgebeugt, die bei dem unvermeidlichen Zusammentreffen der größeren, ihrem Wesen nach ungestümeren und rücksichtsloseren Knaben und der Kindergartenzöglinge in den nämlichen Räumen leicht vorkommen können.

§. 19. Um den Kindergarten im Schulgebäude unterzubringen, sind ihm drei, mindestens aber zwei Räume als Arbeitszimmer zu getrennter Beschäftigung der einzelnen Abtheilungen zuzuweisen und natürlich mit dem nöthigen Geräthe, mit Tischen und Bänken ꝛc. auszustatten. Vor allem ist das Arbeitszimmer für die unterste Abtheilung möglichst so zu halten, daß es noch an das (elterliche) Wohn-

zimmer erinnert; es darf deshalb z. B. die Wanduhr nicht fehlen, an deren regelmäßiges Tik tak die Kinder gewöhnt sind, u. dgl. m. — Außerdem bedarf es noch eines größeren Raumes, in welchem die geselligen Spiele der Kleinen bei schlechter Witterung und rauher Jahreszeit vorgenommen werden können, sowie eines Spielplatzes im Freien mit einem Garten zur Anpflanzung und Pflege verschiedener bekannter Pflanzen und Sträucher. Diesem Bedürfnisse ist selbstverständlich bei der Anlegung neuer Schulgebäude schuldige Rechnung zu tragen, aber auch bei bereits bestehenden Gebäuden werden seiner Befriedigung keine unübersteiglichen Hindernisse entgegenstehen. Die bei vielen Schulen bereits ein- oder angebauten Turnhallen können recht gut auch als Spielsäle benutzt werden, während der mit Sand überschüttete und mit Bäumen bepflanzte Schulhof als Spielplatz im Freien sich eignet, auch wohl geräumig genug ist, daß ein Theil desselben zu einem umzäunten Gärtchen umgeschaffen werden kann, um die Beobachtung der Natur und den Umgang mit derselben schon bei den Kleinen anzuregen und zu befördern. Um des letzteren Zweckes willen sind die Schulgärten auch für die älteren Schüler wesentliche Förderungsmittel, an die man bisher freilich noch nicht gedacht hat, deren Anlegung man sich aber künftig wird um so mehr angelegen sein lassen müssen, je mehr man die ernstliche Absicht verfolgt, die Schulen zu wirklichen Bildungsstätten umzugestalten. Vor allem aber ist auf die Herstellung eines kleinen Thierhofes Bedacht zu nehmen, in welchem man einige Hausthiere, wie eine Ziege, einige Hühner nebst einem Hahne, ein Paar Gänse ꝛc. hält, neben denen auch Hund und Katze nicht fehlen dürfen; wenigstens aber müssen, wo das nicht anginge, ein Paar Kanarienvögel, oder Stieglitze, oder Kreuzschnäbel u. dgl. und einige Tauben vorhanden sein, damit die Kinder, die auch mit ihrer Versorgung beauftragt werden können, das Leben und Treiben dieser Thiere zu beobachten Gelegenheit haben; denn gerade die Thierwelt hat für die Kinder im zarteren Alter eine viel größere Anziehungskraft als die Pflanzenwelt, weil das Leben jener ihrem eigenen Leben viel analoger und darum sympathischer ist, Thierbeobachtungen deshalb auch auf viel größeres Interesse rechnen dürfen, als Pflanzenbeobachtungen. Namentlich ist das Vorgeschlagene für die Städte von Wichtigkeit, wo die Natur in so weite Entfernungen hinter die Wohnungen der Menschen und die Kultur des Bodens hinausgedrängt ist, daß dadurch auch nach und nach der Sinn für ihre Gaben und Schöpfungen verloren geht, und der Schule daher um so dringender die Aufgabe sich aufnöthigt, innerhalb ihres Kreises zu treuer und sinniger Beobachtung der Natur, der Thier- und Pflanzenwelt die

anregenden Mittel bereit zu haben. Ist durchaus kein Raum für eine Gartenabtheilung zu gewinnen, so muß ein Ersatz dafür durch eingesäete oder gepflanzte Blumen- oder Topfgewächse u. dgl. geschafft werden, welche, je nach der Jahreszeit, innerhalb oder außerhalb der Fenster unterzubringen sind. Auch sonst ist für die Herbeischaffung der nöthigen Veranschaulichungsmittel, Naturgegenstände, Bildertafeln ꝛc., soweit sie für Unterredungen und Besprechungen unerläßlich sind, in auskömmlichem Maße Sorge zu tragen, wenn diese Gespräche einen wirklichen Nutzen haben und nicht auch in das verderbliche Wortwesen verfallen wollen, das in den Schulen nur zu lange und bis heute gewuchert hat.

§. 20. Der Besuch des Kindergartens beginnt mit dem zurückgelegten dritten Lebensjahre. Ausnahmen können immerhin bei guter körperlicher und geistiger Entwickelung gestattet werden; im allgemeinen aber ladet sich der Kindergarten eine zu große Last auf, wenn er schon jüngere Kinder, etwa zweijährige aufnimmt, die noch gar nicht reden können oder noch nicht an die regelmäßige Befriedigung leiblicher Bedürfnisse gewöhnt sind; — und bloße Kinderbewahranstalt zu sein hat der Kindergarten am wenigsten den Beruf. Der Besuch des Kindergartens ist nicht obligatorisch, kann das auch nicht sein, weil dazu ein dahin lautendes staatliches Gesetz gehören würde, vielmehr steht es den Eltern frei, den Kindergarten für ihre Kinder benutzen zu wollen oder nicht. Auch ist das um so besser, da sich der Kindergarten immerhin als bloße Gemeindeangelegenheit freier bewegen kann, als wenn er durch ein äußeres Gesetz in bestimmte Grenzen gewiesen und an zwingende Normen gebunden wäre. Schon sein Anschluß an die Schule wird für viele Eltern ein hinreichender Beweggrund sein, ihn nicht unbenutzt zu lassen, und die Erfahrungen der Orte, an denen Kindergärten durch bloß private Vereine ins Leben gerufen wurden, berechtigen zu der Hoffnung, daß sich die Gunst des Publikums den mit der Schule verbundenen Kindergärten sehr bald und immer allgemeiner zuwenden werde. So hat sich z. B. in Berlin, wo verschiedene Vereine für die Anlegung von Volkskindergärten thätig gewesen sind, die Betheiligung der Bewohner, insbesondere der Arbeiter, in so lebhafter Weise gezeigt, daß man nicht wenige Anmeldungen zur Aufnahme in die Kindergärten hat zurückweisen müssen;*) und es ist dies nicht bloß dem Umstande zuzuschreiben, daß die Eltern ihre Kinder unter treuer Obhut und Fürsorge wissen, sondern wesentlich dadurch mit hervorgerufen worden, daß man den Werth des Kindergartens und seiner Thätigkeit mehr und mehr hat einsehen und begreifen lernen.

*) Goldammer, Einordnung des Kindergartens ꝛc. S. 18.

§. 21. Die Unterhaltung des Kindergartens übernimmt die Gemeinde dergestalt, daß sie die nothwendigen Zuschüsse zur Erhaltung desselben aus ihren Mitteln deckt. Wollte man ihn, wie bisher, in finanzieller Beziehung sich selber überlassen, so würden nach wie vor dieselben Uebelstände mangelhafter Einrichtungen, beschränkter Aufnahme der Kinder u. a. m. bestehen bleiben, welche die Folge der beschränkten Mittel sind und in den Berichten der Kindergartenvereine eine stehende Klage gebildet haben. Am allerwenigsten darf durch materielle Noth die Entwickelung der Kindergartensache gehemmt und bedrückt werden, und wo es das glückliche Gedeihen der jungen Generation an Leib und Seele betrifft, das dem Ganzen zu gute kommt, da darf wohl auch dem Gemeinwesen ein Opfer zugemuthet werden, das kein unverhältnißmäßiges sein würde, da ja auch die Eltern der den Kindergarten besuchenden Kinder zur Unterhaltung desselben herangezogen werden. Denn so lange die Unentgeltlichkeit alles Schulunterrichts noch nicht besteht, wird man auch nichts Unbilliges begehen, wenn man für den Besuch des Kindergartens einen entsprechenden Beitrag von Seiten der Eltern beansprucht, einen Beitrag, den man wieder nach der Art der Schule, mit welcher der Kindergarten verbunden ist, höher oder niedriger bemessen kann. Wer z. B. aus einer gewissen Eitelkeit den seinen Ohren besser klingenden Namen einer Schule („Bürgerschule" ꝛc.) mit einem höheren Schulgelde gern einzulösen bereit ist, dem darf man unstreitig auch einen höheren Satz für die Benutzung des mit einer solchen Schule verbundenen Kindergartens ansinnen, als einem anderen, der sich begnügt, sein Kind in den genau so wie jenen eingerichteten Kindergarten einer „Gemeinde-" oder „Bezirksschule" zu schicken. Nun hat nach den bisherigen Erfahrungen*) der Aufwand für einen Zögling des Kindergartens jährlich ca. 7—8 Thlr. betragen (die Lokalmiethe eingerechnet); setzt man nun fest, daß für jedes Kind, entsprechend den an den verschiedenen Schulen einer Stadt üblichen Schulgeldersätzen, für den Besuch des Kindergartens auf das Kind etwa monatlich 1—2 Mark zu entrichten sind, so würde auf jedes Kind etwa 2—3 Thlr. jährlicher Zuschuß zu rechnen sein, die Fälle ausgenommen, wo man notorisch Arme der Zahlung jedes Beitrags entbände. Freilich dürfte sich anfangs wohl ein Widerstreben bei denjenigen „Finanzgrößen" bemerkbar machen, die als städtische Vertreter den Beruf zu haben vorgeben, „den Daumen auf den Stadtseckel zu halten," wenn das Schulbudget einer großen Stadt eine Mehrbelastung von jährlich einigen Tausend Thalern zeigte; allein die bessere Einsicht würde auch über so kurzsichtiges Feilschen und

*) Vgl. den Berliner „Gemeindekalender u. städt. Jahrb. für 1868". S. 172.

Mäkeln liegen, und das um so eher, je mehr die Segnungen des Kindergartens sichtbar würden.

§. 22. Aus der bisher charakterisirten Stellung des Kindergartens ergiebt sich auch die Art der Aufsicht über denselben. Wegen seines Anschlusses und seiner engen Beziehung zur Schule ist die nächste Aufsicht über ihn dem Direktor der betreffenden Schule zuzuweisen. Wie es dessen Aufgabe ist, darüber zu wachen, daß inbezug auf Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung alle Bedingungen zu einer gedeihlichen Wirksamkeit der Schule vorhanden sind, daß alles in rechter Weise geschieht und in den vorgezeichneten Grenzen sich bewegt, daß die Thätigkeiten aller einzelnen Lehrer, dem Organismus gemäß, genau in einander greifen, einander tragen, heben und fördern, daß jedes Hinderniß zur Erreichung des Schulzweckes beseitigt und allen störenden und verderblichen Einflüssen vorgebeugt werde, so hat er dasselbe auch in Hinsicht auf den Kindergarten theils als solchen an sich, theils als Glied der Schule in seinem Zusammenhange mit derselben zu beobachten. Diese Aufsicht übt er zugleich im Auftrage der Ortsschulbehörde aus, deren Mitglied er ja meist ist, und die am Gedeihen des Kindergartens um so mehr ein Interesse hat, als sie wieder die Beauftragte der Gemeinde ist, welche den Bestand des Kindergartens gewährleistet. Selbstverständlich steht dem Staate die Oberaufsicht zu, der sie durch sein Organ, den Kreisschulrath, ausüben läßt. Denn wie den staatlichen Behörden die Förderung der sämtlichen materiellen und geistigen Interessen eines Landes obliegt, so steht ihnen auch die Ueberwachung aller der Anstalten zu, welche für die Heranbildung des nachwachsenden Geschlechtes thätig sind.

§. 23. Daneben würden wir es für rathsam halten, für jeden Kindergarten noch eine Art Elternrath ins Leben zu rufen. Der Kindergarten steht noch in so engen Beziehungen zum Hause, daß es wünschenswerth ist, die Theilnahme der Eltern für die Thätigkeit des Kindergartens zu wecken und lebendig zu erhalten. Dadurch, daß der Staat hinsichtlich des Schulwesens seine Omnipotenz geltend gemacht, die Eltern aller Rechte an die Schule entkleidet und ihnen nur die Pflicht der Unterhaltung der Schulen überlassen hat, hat er zugleich die Theilnahme, das Interesse für die Schule erstickt und jene Lauheit und Gleichgiltigkeit groß gezogen, die nur zu häufig zum schweren Hemmnisse einer Besserung der Schulzustände werden, und die nicht anders auszurotten sind, als dadurch, daß man der Familie wieder mehr zu ihrem natürlichen Anrechte an die Schule verhilft. Beim Kindergarten ist das um so leichter möglich, als das Interesse der Eltern an den jüngsten

Sprößlingen, die noch in den ersten Jahren einer raschen, hoffnungsreichen Entwickelung stehen, in der Regel schon lebhafter ist, als an den älteren, bei denen jene Entwickelung sich mehr verlangsamt und bestimmter ausgeprägte Formen annimmt. Der Kindergarten ist mithin der günstigste Boden, das Interesse der Eltern für das geistige Wachsthum ihrer Kleinen anzuknüpfen und dann auch weiterhin für das Leben und Treiben der Schule festzuhalten. Die Zusammensetzung des Elternrathes erfolgt etwa dergestalt, daß aus der Mitte der Eltern, welche ihre Kinder in den Kindergarten senden, vielleicht sechs Personen, darunter womöglich auch eine oder die andere verständige, gebildete Frau, gewählt werden, zu denen noch der Schuldirektor und ein oder zwei Lehrer, die Kindergärtnerinnen und ein Arzt hinzutreten. Zu bestimmten Zeiten versammeln sich diese Personen, um über die Angelegenheiten des Kindergartens, innere wie äußere, zu berathen, sich gegenseitig über die Thätigkeit des Kindergartens zu verständigen, und wo Mängel, namentlich äußerer Art sich zeigen, aus eigener Initiative deren Abstellung anzubahnen. Das birgt die Nöthigung in sich, daß die Mitglieder, einschließlich der weiblichen, dann und wann im Kindergarten während der Beschäftigungsstunden Einkehr halten und von der da vorgenommenen Arbeit Kenntniß nehmen. Dann ist aber noch ein weitergehender Meinungsaustausch dadurch herbeizuführen, daß von Zeit zu Zeit sämtliche Eltern und sonstige Freunde der Kindergartensache zu größeren Versammlungen einzuladen sind, in welchen durch Vorträge, gemeinsame Besprechungen u. dgl. besseres Verständniß für die Erziehungsweise des Kindergartens vermittelt, schiefe Urtheile berichtigt, aufsteigende Bedenken zerstreut und die Eltern auch zu größerer Aufmerksamkeit auf die zweckmäßige Beschäftigung der Kinder im Hause angeregt werden. Geschieht das in rechter Weise, so ist auch zu erwarten, daß sich in dieser und jener Familie erwachsene Töchter finden, welche aus Interesse für den Kindergarten in ihm tägliche Gäste werden, hier und da helfend und unterstützend den Kindergärtnerinnen zur Hand gehen und wohl auch in Behinderungs- oder Krankheitsfällen der letzteren deren Stelle einstweilen vertreten können; ja es ist vorauszusehen, daß so aus dem einen oder anderen Kindergarten heraus ein Seminar erwächst, das die theoretische und praktische Heranbildung von Kindergärtnerinnen übernimmt, wie das bereits an verschiedenen Orten geschehen ist. — Dem Arzte, der Mitglied des Elternrathes ist, liegt es ob, die gesundheitlichen Zustände des Kindergartens nach jeder Seite hin zu überwachen. Wenn man neuerdings immer dringender des ärztlichen Beirathes in Sachen der Schule begehrt, so ist derselbe noch weit

mehr für den Kindergarten geboten, wo das zartere Alter der Kinder zu erhöhter Vorsicht mahnt. Der Arzt „hat die Entscheidung darüber, ob ein Kind seiner Konstitution nach überhaupt aufnahmefähig ist, oder ob es nur einen Theil der festgesetzten Zeit beschäftigt werden soll. Denn es giebt genug Kinder, deren außerordentliche Schwächlichkeit auch die geringste Thätigkeit als Anstrengung empfinden läßt. Er hat die nöthigen Maßregeln gegen Verschleppung von Kinderkrankheiten, Masern, Scharlach, Stickhusten u. s. w. anzuordnen, über Desinfektion, Ventilation, Heizung u. s. w. zu wachen",*) — kurz alles ins Auge zu fassen, was in sanitärer Hinsicht das Wohl der Kindergartenzöglinge verlangt, damit bei denselben stets sei mens sana in corpore sano.

§. 24. Um hier endlich noch ein Wort über die Stellung der Kindergärtnerinnen zu den Lehrern der Schule, an welcher der Kindergarten besteht, hinzuzufügen, so erscheint es als selbstverständlich, daß sie diesen gleichgestellt, also auch zu den regelmäßig stattfindenden Konferenzen des Lehrerkollegiums zugelassen werden. Denn wenn in der Schule von der untersten Abtheilung des Kindergartens an bis in die oberste Schulklasse hinauf alles gut stehen und wohl gerathen soll, so haben die Kindergärtnerinnen ein eben so großes Interesse und Recht, zu wissen und zu erfahren, wie auf dem Fundamente, das sie gelegt, fortgebaut und weitergearbeitet wird, als es die Lehrer der Schule für den Unterbau und Ausgangspunkt ihrer Thätigkeit besitzen müssen. Es muß der Kindergärtnerin eben so zustehen, ihre Meinung über die Thätigkeit der Schule kundzugeben, als es die Lehrer beanspruchen dürfen, ihre Ansichten über die Arbeit des Kindergartens auszusprechen. Wenn aber in rein inneren Schulangelegenheiten die Kindergärtnerinnen sich werden bescheiden müssen, die erste Stimme den Lehrern zu überlassen, die in solchen Fragen die größere Erfahrung für sich haben, so wird man ihnen wohl auch dasselbe Recht einräumen dürfen, wo es sich um Interna des Kindergartens handelt, zumal wenn sie an Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit, an Eifer und Treue hinter den Lehrern der Schule nicht zurückstehen.**) Und wenn einer Gemeinde das Wohl ihrer Kinder wahrhaft am Herzen liegt, so steht auch zu erwarten, daß sie nicht der ersten besten Person, die sich ihr anbietet, die Leitung des Kindergartens übergiebt, sondern nur solche auswählt, die hinsichtlich ihrer Bildung und aller einer Kindergärtnerin nothwendigen Eigenschaften für das Gedeihen des Kindergartens ausreichende Bürgschaft bietet.

*) Goldammer, a. a. O. S. 24 ff.

**) Vgl. Goldammer, a. a. O., S. 22.

Zweiter Abschnitt.

Die innere Verbindung des Kindergartens mit der Schule.

§. 25. Von viel tiefgreifenderer Bedeutung als die äußere ist die innere Verbindung des Kindergartens mit der Schule, weil sie die stetige Fortsetzung desselben Erziehungsprinzipes durch das ganze Kindesalter bedingt und so recht eigentlich den Lebensnerv des Kindergartenwesens berührt. Wie im Reiche der Natur, so hängt auch im Reiche des Geistes alles von der konsequenten, stetigen, lückenlosen Durchführung der einmal begonnenen Entwickelung ab; jedes Unterbrechen und Abbrechen ist gleichbedeutend mit Verkümmerung und Ertödtung der erzeugten Organe. Der Pflanze gleich, die unter günstigen Umständen ununterbrochen den aufgenommenen Saft nach allen ihren Zweigen entsendet und hier in stetiger Reihenfolge Blätter entfaltet, Blüten treibt und Früchte reift, muß auch der Entwickelungsgang beim Menschen sein; der in das Kind hinübergeleitete Bildungsstrom muß in stetiger Stufenfolge die bereits angelegten und begonnenen Bildungsformen zu völliger Ausgestaltung bringen, wenn die Entwickelung eine gesunde sein und bleiben soll. Wie aber bei der Pflanze die normale Entwickelung ins Stocken geräth, sobald der Saftstrom in seinem gewöhnlichen Laufe gehemmt und unterbrochen wird; wie die Blüten verkümmern, wenn Mehlthau oder Raupenfraß das Blattwerk vernichten, wie die Früchte verfallen, wenn Spinnen und andere Insekten die Blüten zerstören; wie der Saft, der nicht mehr durch das Blattwerk geregelt und gereinigt wird, wilde Reiser und Mißbildungen verschiedener Art hervortreibt: so verkümmern auch beim Menschen eine Menge seiner besten Organe, so treten Auswüchse und krankhafte Gestaltungen zu Tage, sobald der begonnene Gang der Bildung in andere Bahnen gelenkt, gestört und unterbrochen wird. Letzteres aber ist, wie schon gesagt, heutzutage mit der Kindergartenthätigkeit der Fall. Die Kindergärten beginnen vieles,

vollenden aber nichts*) und können das auch nicht, und was sie angefangen, läßt die Schule meistens ganz unberücksichtigt. So wird durch diesen Umstand die Arbeit des Kindergartens eine rein illusorische; durch die Entwickelung des Kindes geht zum großen Schaden desselben ein tiefer Riß, der dadurch beseitigt werden muß, daß Schule und Kindergarten ineinandergreifen, daß die Schule das fortsetzt, wozu der Kindergarten in vielen Stücken nur den Grund legte.

Wie das zu geschehen habe, das soll uns jetzt beschäftigen, und wir wollen darnach die innere Einrichtung des Kindergartens, wie die der Volksschule in ihrem Zusammenhange näher ins Auge fassen.

Erstes Kapitel.

Die innere Einrichtung des Kindergartens.

1. Auswahl des Stoffes.

§. 26. Der Kindergarten will alle Anlagen und Kräfte des Kindes in schönem Gleichmaße entwickeln und dadurch die leibliche wie geistige Gesundheit desselben in jeder Weise fördern. Es sollen die Glieder des Leibes, insbesondere die Finger, geübt, die Sinne, insbesondere das Auge, zum scharfen und richtigen Auffassen der Dinge gewöhnt, die Sprache gefördert, der Verstand gebildet und der Grund für alles Schöne und Sittliche gelegt werden. Dazu ist es aber vor allem nothwendig, daß der Kindergarten die Arbeit vollzieht, die jeder Bildungsanstalt in erster Linie obliegt, daß er nämlich aus dem vorhandenen Stoffe dasjenige auswählt, was gemäß dem jeweiligen Standpunkte des Kindes eine wirklich bildende Kraft besitzt, und was nicht bloß in vorübergehenden, sondern in dauernden Besitz des Kindes überzugehen verdient. Es kann manchen unbestritten bildenden Stoff geben, den man gleichwohl ausscheiden muß, weil er sich für die Entwickelungsstufe des Kindes noch nicht eignet; es kann andererseits mancherlei Dinge geben, die das Kind augenblicklich erheitern und angenehm unterhalten, die aber gleichwohl keine Berücksichtigung verdienen, weil sie zu wenig bildende Momente besitzen, und weil die darauf verwandte Zeit weit besser

---

*) Vgl. Pappenheim in dem Aufsatze „Die Fröbelschen Kindergärten ꝛc.", a. a. O. S. 177.

in viel Werthvollerem hätte angelegt werden können. Man muß sich dabei aber immer vergegenwärtigen, daß das, was getrieben wird, nicht einem augenblicklichen Genügen zu Liebe geschehen darf, um dann spurlos zu verschwinden, sondern daß alles, woran man das kindliche Interesse einmal knüpft, auch Bestand haben und durch die Unterweisung auf den folgenden Stufen in dieser oder jener Form benutzt, fortgesetzt und erweitert, daher auch noch vom Jünglinge, vom Manne stets von neuem mit Interesse wieder ergriffen werden oder wenigstens in ihm als eine liebe, heitere, genußreiche Erinnerung fortleben kann, nicht aber im reiferen Alter als abgeschmackt, als kindisch und läppisch erscheint. Wohl war man in den Zeiten, wo man in psychologischem Aberglauben dem Götzen der sogenannten „formalen" Bildung, der „Kraftbildung" auf allen Höhen und in allen Hainen opferte, nahezu auf dem Punkte angekommen, die „Kraft" der Kinder an nichts zu bilden; mindestens galt der Stoff, woran es geschehen sollte, für so ziemlich gleichgiltig; heute aber darf dieser verkehrte Standpunkt als in der Hauptsache überwunden betrachtet werden. Als ob sich auch die Kraft an jedem Stoffe und für alle vorkommenden Fälle bilden lasse! Als ob der Stoff überhaupt erst an letzter Stelle berücksichtigt zu werden brauche! Wenn nicht schon eine vernünftige pädagogische Ueberlegung den Widersinn des Gegensatzes von formaler und materialer Bildung hätte zu Tage treten lassen müssen, so hätte doch die Rücksicht auf die Zeit das Mene mene tekel! sein sollen, um die Vertreter der formalen Bildung zur Besinnung zu bringen, daß es doch wohl gerathener sei, die Kraftbildung an einem werthvollen Stoffe vorzunehmen und nicht so leichtfertig die Zukunft dem Augenblicke zu opfern. — Endlich ist noch zu bedenken, daß sich jede Anstalt, die wahre Volksbildungsanstalt sein will, bei der Auswahl des zu behandelnden Stoffes auch mit von dem Volksleben bestimmen zu lassen, an dasselbe anzuknüpfen und in dasselbe einzuführen hat. Jedes Volk hat seine eigenen Charakterzüge, die in Sitten, Sagen, Märchen und Liedern zum Ausdrucke kommen, und wenn diese Züge im Laufe der Zeit und der Jahrhunderte auch im einzelnen einem Wandel unterworfen sind, so zeigen sie doch in der Hauptsache eine Festigkeit und Dauer, die allem Wechsel der Zeiten trotzt, und vererben sich in ihrer Eigenthümlichkeit von Geschlecht zu Geschlecht, wenn auch allmählich das rechte Verständniß für ihr Herkommen verloren geht. Kaum ein anderes Volk besitzt dieses „Volksthümlichen" in einer solchen Fülle wie das deutsche, nur daß die sogenannten „Gebildeten" infolge ihrer Bildung demselben vielfach entfremdet worden sind und das, was in Sitten, Gebräuchen, Anschauungen, Liedern ꝛc. in Herz und Mund des

Volkes fortlebt, als Lüge und Aberglauben, als Unsinn und Thorheit belächeln, weil sie die Tiefe des Gemüthes und des Naturſinnes, die Friſche und Urſprünglichkeit, die ſelbſtloſe Hingabe und herzhafte Kraft nicht verſtehen und begreifen, aus denen dieſe Erzeugniſſe als der klare, prägnante Ausdruck der in der Geſamtheit lebenden Ideen und Stimmungen einer gewiſſen Zeit herausgewachſen ſind. Ein vornehmes Sichabwenden von dem Volksgeiſte iſt aber ebenſo verkehrt als ſchädlich; denn weit entfernt davon, daß dadurch dem Fortleben und Fortweben des Volksgeiſtes Einhalt gethan würde, kann derſelbe, weil nur noch in einem gewiſſen Bruchtheile des Volkes thätig, gerade in ganz einſeitige und gefährliche Bahnen einlenken, während die zur Hebung des Volkes Berufenen durch die Kluft, die ſie zwiſchen ſich und dem Volke errichtet, ſich der Mittel zu einer bildenden Einwirkung auf die anderen Volksklaſſen ſelbſt beraubt haben. Ein derartiger Zwieſpalt zwiſchen den „Gebildeten" und dem wirklichen Volke iſt noch nie zum Heile und zum Gedeihen einer Nation ausgeſchlagen, und um ihn zu verhüten, giebt es kein beſſeres Mittel, als durch die Pflege echt volksthümlicher Momente das Bewußtſein der Zuſammengehörigkeit bei allen Volksklaſſen wach zu erhalten, und ſo die Gewähr zu bieten, daß das geſunde Volksthümliche fortgebildet, das ungeſunde und kranke beſeitigt wird. Da nun auch die Schule an ihrem Theile an der Hebung des Volkes, an der Veredelung des Volksgeiſtes mit zu arbeiten berufen iſt, ſo hat ſie aus dieſem Grunde auch das Volksthümliche zu pflegen.

§. 27. Nach den im Vorſtehenden ſkizzirten Grundſätzen hat auch der Kindergarten bei der Auswahl ſeiner Spiel- und Beſchäftigungsmittel zu verfahren, und es iſt dabei um ſo größere Vorſicht geboten, je größer die Zahl der ſich ihm darbietenden Mittel iſt. Schon der Fröbelſchen Gaben ſind nicht wenige, andere haben noch mehr hinzugefügt und vor allem die damit vorzunehmenden Uebungen in einer Weiſe vervielfältigt, daß eine vorurtheilsloſe Sichtung dringend geboten iſt. Nicht deshalb iſt ein Mittel ſchon gut, weil es von Fröbel herrührt, und nicht deshalb iſt alles und jedes auch vorzunehmen, weil es eben da iſt. „»Maß zu halten iſt gut«, dies lehrt Kleobulos aus Lindos." Auch der Kindergarten kann keine Allerweltsanſtalt ſein, und er muß ſein Ziel, das Kind wirklich zu bilden, um ſo feſter ins Auge faſſen, je leichter er dabei auf Abwege gerathen kann. Nur zu leicht läßt ſich mancher in übergroßem Eifer verleiten, von dem überreichen Stoffe mehr zu bieten, als wirklich gut iſt, und ſicher iſt der Gewinn für die Kinder ein ungleich bedeutenderer, wenn man ihnen wenige Uebungen zumuthet, aber auf gute, ſichere, gewandte Ausführung derſelben hält,

als wenn man sie vielerlei üben läßt und es dabei nicht über eine mittelmäßige Fertigkeit hinausbringt. Von gegnerischer Seite sind die vorhandenen Mängel und Mißgriffe oft genug zum Gegenstande des Angriffes auf die Kindergärten gemacht worden, und so schonungslos und giftig dies auch, wie z. B. von Josef Gruber in seiner „Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt", geschehen sein mag, so wenig wird doch, wer wirklich das Bessere will, an solchen abgünstigen Urtheilen kühl abweisend vorübergehen dürfen, sondern sie einer gewissenhaften Prüfung unterziehen müssen. Wenn es wahr ist, was Schiller sagt, daß uns der Feind lehrt, was man soll, so kann auch der Kindergarten von seinen Gegnern viel lernen, und keiner, der die Gruberschе Schrift unparteiisch würdigt, wird umhin können, ihr in verschiedenen Punkten beipflichten zu müssen.

Inbetreff der angeregten Punkte gestatten wir uns noch einige summarische Bemerkungen über die einzelnen Bildungsmittel des Kindergartens.

§. 28. Die Spiele. Da der Kindergarten die Familie nicht ersetzen und überflüssig machen, sondern sie nur unterstützen und ergänzen und gleichsam eine erweiterte Familienstube sein soll, so hat er auch in erster Reihe alle die Spiele zu berücksichtigen, welche die Kinder allerorten daheim oder in Hof und Garten spielen. Dahin gehören als sogenannte „ungesellige" Spiele für die Knaben das Steckenpferd, für die Mädchen die Puppe, für beide das Kreiseln, das Reifentreiben, das Seifenblasenmachen, das Spielen im Sande. Auch das Wiegepferd spielt eine bedeutsame Rolle. Keins dieser Spiele ist zu anstrengend, keins ist gefährlich, oder Anstand und Sitte verletzend, jedes gewährt dem Kinde Erheiterung und Genuß und läßt der Phantasie freien Spielraum, was schon die rechte Entfaltung der Geisteskräfte verlangt. Ganz besonders gilt dies vom Spielen mit Sand, dessen die Kinder gar nicht müde werden und den sie immer aufs Neue wieder mit der gleichen Lust in immer anderen Formen verwenden. „Ich kenne", schreibt Jean Paul — der überhaupt über die kindlichen Spiele so Schönes und so Treffendes gesagt hat, wie kaum ein anderer Pädagog — „ich kenne für Kinder in den ersten Jahren kein wohlfeileres, mehr nachhaltendes, beiden Geschlechtern angemessenes, reines Spielzeug als das, welches jeder in der Zirbeldrüse (einige in der Blase) und die Vögel im Magen haben — Sand. Stundenlang sah ich oft spielekele Kinder ihn als Bausteine, als Wurfmaschine, als Kaskade, Waschwasser, Saat, Mehl, Fingerkitzel, eingelegte Arbeit und erhabenes Füllwerk, als Schreib- und Malergrund verwenden. Den Knaben ist er das Wasser

der Mädchen. Philosophen! streuet Sand weniger in als vor die Augen in das Vogelbauer eurer Kinder. Nur eins ist dabei zu verhüten, daß sie ihr Spielzeug nicht fressen.“*) — Aus diesen Spielen müssen sich die Kinder zu gewissen Zeiten das ihnen gerade zusagende auswählen dürfen, ohne daß man sie unnöthig beschränkt; auch ist ein Wechsel zu gestatten, wo es der Drang der Geselligkeit ihnen eingiebt, namentlich bei den jüngsten Kindern, die sich gern vom Beispiele anderer Kameraden bestimmen lassen. Es ist daher von der Anstalt Sorge zu tragen, daß die nöthigen Spielgeräthe vorhanden sind, wenn auch zu erwarten steht, daß einzelne Kinder ihre Sachen, wie die Mädchen ihre Puppen, oder die Knaben ihre Kreisel, selbst mitbringen werden.

§. 29. Der geselligen Spiele, die theils Geh-, Lauf- und Hüpfspiele sind, theils Finger- und Handspiele, theils Ratheſpiele, theils Ball- und Kreisspiele sein können und, wenn sie gut ausgeführt und so erst recht erfreuen sollen, keine Tändelei vertragen, sondern von den Kindern größeren Ernst und williges Sichein- und unterordnen verlangen, giebt es eine große Zahl, wie dies die verschiedenen Spielsammlungen zur Genüge beweisen. Daher ist auch hier eine sorgfältige Sichtung geboten. Auszuschließen ist alles, was in sittlicher oder ästhetischer Hinsicht Anstoß erregen könnte, was bei den Kindern Kenntnisse voraussetzt, die sie nicht besitzen, was ihrem ganzen Lebens- und Anschauungskreise zu fern liegt und in Lebensverhältnisse hinübergreift, die ihnen unverständlich sind; das beste ist auch hier das sich an die nächsten Bedürfnisse, an das Verhältniß der Kinder zur Natur und zu ihrer Umgebung Anschließende, das Einfache und Volksthümliche, wie es in Liedern und Reimen ja allenthalben in der Kinderwelt begegnet. — So sind z. B. die Fröbelschen Ballspiele wegen ihrer Langweiligkeit für Kinder durchaus ungeeignet. Was Fröbel in sie und in den Ball selbst in phantastisch-philosophischer Weise hineingeheimnißt, liegt ganz außerhalb des Horizontes der Kinder, und die dazu eigens geleisteten Liedchen zählen zu den unglücklichsten, weil unnatürlich tändelnden, die das Kind nur zu leicht zu ähnlicher träumerischer Tändelei gewöhnen und die Freude am eigentlichen Spiele nie recht aufkommen lassen. Deshalb erachten wir auch die manchfachen Spielereien mit dem Balle, wie das Einschläfern und Wecken desselben, das wieder mit mehr oder weniger unpassenden Liedchen begleitet wird, für durchaus entbehrlich; denn wenn auch die Mutter mit dem kleinen Kinde das eine oder das andere mal dergleichen Tändelei treibt und mit Recht noch treiben darf, so

*) Levana §. 53.

ist es doch unnatürlich, im Kindergarten ein System daraus zu machen, und es womöglich Tag für Tag zu exekutiren. Auch die Fröbelschen Bällchen sind zu klein, und die verschiedene Färbung ist bloße Nebensache, da die Kinder die Farben viel besser bei anderen Uebungen, beim Flechten, Ausnähen, Täfelchenlegen ꝛc. kennen lernen. Hier ist also von Fröbel ganz abzugehen, und neben der Einführung größerer, mit Wolle oder Roßhaaren ausgestopfter Bälle sind nach vorausgegangenen Vorübungen, wie sie Gruber zu geschickterer Handhabung des Balles empfiehlt, die Ballspiele auszuführen, die von den Kindern sonst gespielt werden. — Sind die ausgewählten Spiele derart, daß dazu gesprochen oder gesungen wird, so versteht es sich nach dem Gesagten von selbst, daß die Spiellieder oder Spieltexte in ihrer volksthümlichen Form zu belassen sind, sofern sie da nichts Anstößiges haben. Dagegen hat man sich vielfach vergangen. Was sich die kräftigen Kirchenlieder der Väter in der rationalistischen Zeit zu Ende voriges und zu Anfange dieses Jahrhunderts gefallen lassen mußten: daß man alles, was an die kernige Ausdrucksweise und den starken Glauben der Väter irgendwie erinnerte, unerbittlich austilgte, verwusch, verwässerte und verwelschte, das haben auch die Volkslieder über sich ergehen lassen müssen. Viele Herausgeber von Spielsammlungen — und die der Fröbelschen Schule angehörenden nicht an letzter Stelle — sind beflissen gewesen, die ursprünglichen Texte dadurch zu „verbessern" und zu modernisiren, daß sie dieselben mitunter ganz ohne Noth entweder völlig umgearbeitet, oder in denselben wenigstens Ausdrücke und Redewendungen so verändert haben, daß die neue Jacke oft das ursprüngliche Gewand kaum wieder erkennen läßt, oder allerhand süßelnde und empfindelnde Einschiebsel, durch welche eine gewisse Prüderie und Sentimentalität das Ganze unstreitig dem kindlichen Standpunkte noch näher zu rücken meinte, haben das Frische, Gerade, Naturwüchsige des Volksthümlichen gänzlich verwischt. Dadurch veredelt man ein Volk nicht, daß man ihm seine Sprache raubt und seine Denk- und Ausdrucksweise verkümmert, und dadurch hebt man den Volksgeist nicht, daß man ihm die Thüren verschließt. Warum sollen denn die Kinder die unverfänglichen Spiele, die sie schon kennen, im Kindergarten umlernen? Oder hofft man die deutsche Einheit zu fördern, indem man die Kinder „von den Alpen bis zum Strand" ihre Spiele in gleicher Weise spielen lassen möchte? Wie schon in der Erziehung im allgemeinen das Allesgleichmachen am wenigsten am Platze ist, so soll man auch im besonderen bei den Spielen die Eigenthümlichkeiten der einzelnen Gegenden respektiren und den Kindern gestatten, dasselbe Spiel, je nach dem Orte und

Lande, in der hier üblichen Weise und mit den hier gebräuchlichen Varianten zu spielen.

§. 30. Das Singen. Da verschiedene Spiele mit Gesang begleitet zu sein pflegen, so gestatten wir uns gleich an dieser Stelle einige Worte über das Singen selbst, dessen Werth als Erziehungsmittel allgemein anerkannt ist. Wir wollen hier nicht von seiner Bedeutung für die Gemüthsbildung reden, insofern es die Leidenschaft bändigt, das Herz tröstet und erhebt und heitere Menschen schafft, in letzter Hinsicht also ganz mit der kindlichen Natur zusammenstimmt, sondern nur auf seinen Einfluß nach zwei anderen Seiten hinweisen. Zuerst ist es da ein vortreffliches Mittel für die sprachliche Bildung. Der Kindergarten empfängt noch eine große Zahl Kinder, die noch nicht vollkommen deutlich, sondern lallend sprechen, einzelne Laute nicht richtig hervorzubringen, die Wörter nicht ordentlich zu artikuliren vermögen ꝛc. Zur Beseitigung solcher Mängel ist der Gesang ein ungemein vortrefflicher Bundesgenosse, denn die Kinder sind beim Singen zum rechten Artikuliren der Wörter von selbst veranlaßt, und das Ruhige, Getragene, Taktmäßige unterstützt wesentlich die richtigere Lautbildung, wie es ja bekannt ist, welche wichtige Rolle der Takt z. B. bei der Abgewöhnung des Stotterns spielt. Ebenso wesentlich unterstützt er die exakte Ausführung verschiedener Spiele (z. B. Marschir- und Kreisspiele), bei denen es auf eine gleichmäßige Bewegung der Mitspielenden ankommt, welche wiederum durch das Gleichmaß des Taktes ihre Regelung erfährt. — Indes hat, wie alles, so auch das Singen sein Maß und seine Grenze. Es giebt Spiele, die des Gesanges ganz gut entrathen können, ja bei denen derselbe mehr als entbehrlich, bei denen er sogar nachtheilig ist. Letzteres ist da der Fall, wo die Lungen durch das Spiel selbst schon hinreichend in Bewegung gesetzt werden, wie bei den Hüpfspielen oder den mit Laufen abwechselnden Gangspielen, bei denen die einfache Rede völlig ausreicht; oder wo die Aufmerksamkeit vom Spiele oder von der Beschäftigung so in Anspruch genommen wird, daß sie durch das Singen nur von der Hauptsache abgezogen werden würde. Es ist deshalb durchaus als Mißgriff zu bezeichnen, wenn Fröbel zu allen Spielen und Beschäftigungen gesungen wissen wollte. Zu jeder Bewegung, die er mit dem am Faden hängenden Balle vornahm, hatte er ein Liedchen in Bereitschaft, das Werfen und Auffangen des Balles, das Bauen, das Stäbchenlegen — alles begleitet er mit Gesang, vor, bei und nach der Arbeit wird gesungen. Das ist nicht nur unnatürlich, das ist auch noch in anderer, als der schon angedeuteten Hinsicht nachtheilig. Durch das beständige Singen wird nämlich das Kind an ein so tändelndes und

trällerndes Wesen gewöhnt, daß es zuletzt gar nichts mehr vornehmen kann, ohne dabei zu trällern. So belästigend das für die Erwachsenen ist, wenn die Kinder an und für sich in der Familie einmal darauf verfallen sind, so unerträglich wird es, wie wir aus Erfahrung wissen, auch über den Kreis der Familie hinaus, wenn der Kindergarten solchen Singsang noch besonders anregt und pflegt. Das widerstreitet geradezu den allererſten Forderungen der Erziehung, nach welcher das Kind vor allen Dingen in eine geordnete Gemeinschaft mit denen treten und den Anforderungen derer entsprechen muß, in deren Mitte es lebt und durch deren Einfluß es herangebildet werden soll. Zu diesen Anforderungen, die auch schon an ein unselbständiges Glied zu stellen sind, gehört aber auch die, daß sich das Kind in seinem Thun beschränken lerne, damit es anderen nicht lästig falle. Dem arbeitet indes der Kindergarten stracks entgegen, wenn er den Kindern eine so lästige Gewohnheit, wie die erwähnte, systematisch einpflanzt; die Kinder fügen sich den gesellschaftlichen Ansprüchen um so widerwilliger und verdrossener, je mehr sie das, was man daheim als ungehörig rügt, im Kindergarten thun dürfen und zu thun angehalten werden. Freilich ist da die strenge „Schule" Fröbels in der Regel mit dem Einwande zur Hand, daß man ja im Kindergarten nicht alles zu besingen und anzusingen brauche; aber wenn dergleichen alles besingende Liedchen in den verschiedenen Liedersammlungen ꝛc. der unentwegten Anhänger Fröbels (Naveau, Morgenstern u. a.) ständig wiederkehren, so darf man doch wohl annehmen, daß dieselben nicht bloß aus literarischem Interesse und zur Füllung der Sammlungen, sondern um der wirklichen Ausführung willen aufgenommen worden sind, und daß die Sammler das Allesbesingen für sehr wichtig und nützlich halten. Auch hier ist noch vieles zu säubern und aufzuräumen. Die Kinder singen ja gern, und niemand wird ihnen diese Lust verkümmern mögen; aber ihr Gesang soll sich nur auch an wirklich geeignete Objekte anknüpfen, wie z. B. an gewisse Spiele, an einzelne Vorgänge im Leben der Natur und des kleinen Lebenskreises, an verschiedene Beschäftigungen, die es vertragen. Und vor allem sind da die unnatürlichen, unkindlichen Reimereien unerbittlich auszureuten, welche Fröbel selbst und seine Nachfolger gesündigt haben, und dagegen echte und rechte Kinderlieder verbunden mit volksthümlichen Melodien auszuwählen. Gerade in diesen schmucklosen, einfachen Weisen besitzen wir einen so köstlichen und herrlichen Schatz, der nur zu lange bei der einseitigen Pflege des Gesanges mit fremdartigen, saft- und kraftlosen Fabrikaten dilettirender Musikstümper verschüttet und überwuchert worden sind. Also weg mit all dem Machwerk, das der Un-

verstand und der Eigendünkel der Herren Kantoren, Schulmeister und Liedersammler einzuschwärzen und an den Mann zu bringen gesucht hat! Kehrt zurück zu jenen frischen, ungekünstelten Weisen des Volksliedes, und laßt sie mehr und mehr jedem in den Mund kommen und ins Herz wachsen, auch schon vom Kindergarten an!

§. 31. Die Beschäftigungsmittel. Die Beschäftigungsmittel haben zunächst den Zweck, die Finger und das Auge des Kindes zu üben und dadurch die richtige Auffassung der Dinge zu fördern, aber auch den weiteren, das vom Kinde Gesehene oder bei irgend welcher Gelegenheit Aufgefaßte, das im Kinde Lebende, zu äußerer Darstellung zu bringen und dadurch die Anschauung zu befestigen. Je mehr eine Beschäftigung dieser Absicht entspricht, desto mehr empfiehlt sie sich, je weniger das der Fall ist, desto entbehrlicher ist sie, und bleibt die Wahl zwischen zwei, dem gleichen Zwecke dienenden Mitteln, so verdient dasjenige den Vorzug, das in seiner Anwendung und Handhabung einfacher und leichter ist. Es sind also auch hier nicht ohne weiteres alle von Fröbel gebotenen Beschäftigungsmittel aufzunehmen, etwa aus dem Grunde, weil sie eben von Fröbel stammen, sondern sie müssen sich von den angegebenen Gesichtspunkten aus eine Sichtung gefallen lassen. Verschiedene derselben erfüllen den mit ihnen befolgten Zweck nur in untergeordneter Weise, oder sind in ihrer Anwendung zu mühsam und zeitraubend, um wirklich nützlich zu sein, oder streben dem Kinde viel zu fern Liegendes an, so daß sie verfrühen, und sind deshalb auszuscheiden. Als solche erachten wir die Erbsenarbeiten, das Verschnüren und Verschränken u. dgl. und möchten dagegen beibehalten wissen das Bauen, das Stäbchen- und Täfelchenlegen (wozu bei gebotener Gelegenheit auch das Legen mit Ringen, mit Linsen oder Steinchen treten kann), das Falten und Flechten, das Ausstechen und Ausnähen, das Ausschneiden, Zeichnen und Modelliren. Aber auch innerhalb dieser Mittel ist wieder eine Sonderung theils hinsichtlich ihrer Modifikation, theils hinsichtlich der damit vorzunehmenden Uebungen geboten. So genügen z. B. von den Baukästen die ersten beiden, die Fröbel als dritte und vierte Gabe bezeichnet: der in acht gleiche Würfel, und der in acht gleiche Längentafeln getheilte größere Würfel, wozu noch für die älteren Kinder einige vierseitige Säulen und quadratische Tafeln, ähnlich wie sie der vierte Baukasten Fröbels enthält, sowie einige Bogen und Dachformen treten können, wie sie in den gewöhnlichen Baukästen vorkommen und zur Darstellung verschiedener Gebäude, Brücken, Thore ꝛc. nothwendig sind. In Betreff der mit den einzelnen Mitteln vorzunehmenden Uebungen hat der Grundsatz zu gelten,

daß nicht alles Mögliche vorgenommen und dargestellt wird, sondern nur was wirklich schön und geschmackvoll ist, was innerhalb des kindlichen Verständnisses liegt und zu den anderen Thätigkeiten des Kindergartens in irgend welcher Beziehung steht, worauf wir an späterer Stelle noch einmal zurückkommen. Beim Bauen hat beispielsweise alles das in Wegfall zu kommen, was Fröbel alles mit dem Würfel vornimmt, als: das Schwingen des Würfels an einem Faden, samt den dazu gebotenen Liedern und den daran geknüpften mathematischen Betrachtungen, für die das Kind noch gar nicht reif ist, die aber gleichwohl aus übertriebener Pietät Fröbel treulich nachgemacht werden. Wenn das Kind bauen soll, so soll es eben die verlangten Bauformen darstellen und sich an ihnen bilden und erfreuen — alle unnöthigen Zuthaten, selbst das viele Sprechen dabei, ist vom Uebel.

§. 32. Die anschaulichen Besprechungen und Erzählungen. Dieselben sollen theils die Kinder sprachlich üben, theils zur richtigen Auffassung der Außendinge und des Verhältnisses zu ihnen und zu den Menschen verhelfen, also der Bildung der Sprache, der Anschauung und des Gemüthes (sittlich-religiöse Bildung) dienen. Dazu eignen sich wieder nur solche Stoffe, welche der kindlichen Anschauungs- und Auffassungsweise nahe genug liegen, um wirklich verstanden zu werden, nicht aber sich in Regionen und Verhältnisse versteigen, deren Verständniß bei den Kindern eine Summe von Vorstellungen und Erfahrungen voraussetzt, über die sie noch nicht verfügen. Das Einfache und Naheliegende ist auch hier das Beste. Die Besprechungen haben sich also an Gegenstände, z. B. Pflanzen und besonders Thiere anzuschließen, welche die Kinder bereits kennen, welche sie betrachtet haben und welche ihnen jederzeit zur Betrachtung und Beobachtung vorgeführt werden können; und ebenso müssen die kleinen Erzählungen Lebensverhältnisse veranschaulichen, die den Kindern entweder bekannt sind, oder doch wenigstens durch Anknüpfung an Bekanntes und durch Analogie verständlich gemacht werden können. Alles Fremdartige: die Besprechung ausländischer Pflanzen und Thiere, die Einführung in fremde Länder und Völker und deren Sitten und Gebräuche ꝛc. ist bei Seite zu lassen. Aus diesem Grunde sind auch die biblischen Geschichten, welche als Erzählungsstoff auch schon in den Kindergarten Eingang gefunden haben und sogar — vielleicht um gewissen Kreisen ein stillschweigendes, aber sehr bedenkliches Zugeständniß damit zu machen? — in besonders angesetzten Stunden behandelt werden, durchaus zurückzuweisen; sie gehören nicht einmal in die ersten Schuljahre. Allerdings ist die einfache, schlichte, dramatische Weise, in welcher die biblischen Geschichten die

einzelnen Begebenheiten berichten, ungemein verleitend, den Mißgriff zu begehen, sie für ganz geeignet für das kindliche Alter zu halten; aber das kann den Mißgriff als solchen kaum entschuldigen, geschweige denn rechtfertigen. Man kann doch mit den biblischen Geschichten nichts anderes bezwecken, als durch die Darlegung gewisser Lebensverhältnisse und sittlicher Handlungen das sittliche und religiöse Gefühl der Kinder anzuregen, zu bilden, und die dunkeln, unbestimmten Regungen und Ahnungen, die in den Kindern im Umgange mit anderen, durch die Sitten des Hauses und die gelegentlichen Hinweisungen der Eltern aufgestiegen sind, zu klareren Vorstellungen zu erheben. Das kann aber nur dadurch geschehen, daß man an den Anschauungs- und Lebenskreis des Kindes anknüpft, was bei der biblischen Geschichte durchaus nicht der Fall ist. Denn sie versetzt das Kind in so durchaus fremde Länder und Verhältnisse, in so ganz anders geartete gesellschaftliche Formen und Lebensgewohnheiten und muthet ihm ein Sichhineindenken in so ganz von der Gegenwart abweichende Einrichtungen, Denk- und Handlungsweisen zu, daß bei dem Kinde von einem wirklichen Verständnisse nicht die Rede sein kann. Entweder nimmt es diese Erzählungen gedankenlos hin — dann hat man mit ihnen nichts gewonnen; oder es wird zu ganz verkehrten und irrigen Vorstellungen verleitet — dann hat man arg geschadet. Daß dies wirklich der Fall ist, kann man recht deutlich an geweckten Kindern sehen, die in der Schule mit solchen Dingen traktirt werden; anfangs sind sie über alle die Vorkommnisse höchlichst verwundert und können des Fragens nicht müde werden; bald aber stumpft das Interesse ab, und in dumpfer Gleichgiltigkeit nehmen sie alles hin, wie es ihnen geboten wird. Soll man das etwa für einen Gewinn nehmen und für „bildend" halten? — Auch die enragirten Vertheidiger der biblischen Geschichte haben sich den in diesen Geschichten liegenden Schwierigkeiten nicht verschließen können; aber diese, wie sie vorschlagen, durch Beschreibungen, Schilderungen und bildliche Veranschaulichungen zu heben, kann höchstens auf einer viel späteren Stufe gelingen, wo die genauere Bekanntschaft mit der heimischen Natur und die reichere Erfahrung leichter Analogien zur Erklärung und Verdeutlichung der Natur- und Lebensverhältnisse des Orients darbietet; bei den Kleinsten aber, die noch nicht einmal in ihrer Umgebung wirklich heimisch sind und jedes aus ihrer Erfahrung und Anschauung genommenen Maßstabes für die Fremde entbehren, muß das durchaus mißglücken und nur zu neuer Verwirrung der Vorstellungen führen. Dagegen besitzen wir in den Erzeugnissen unserer eigenen Literatur, in Sprüchen, Versen, Fabeln und Märchen einen so reichen Schatz passenden und faßlichen Stoffes,

daß wir uns nicht erst in die poetischen Erzählungen des Morgenlandes zu verlieren brauchen, und dieser Stoff läßt sich für die Gemüthsbildung der Kleinen um so fruchtbarer machen, als er dem Gemüthe und dem Verständnisse eines deutschen Kindes ungleich näher liegt. Was speziell die religiösen Anregungen anbelangt, so muß mit ihnen höchst sparsam umgegangen werden. Gewiß hat auch der Kindergarten Gelegenheit, in besonderen Augenblicken auf den Allvater und unser Verhältniß zu ihm hinzuweisen; das müssen aber Augenblicke wirklicher Weihe sein, die nicht jeden Tag wiederkehren. Wo man immer betet und Gebete einexerzirt und bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit die Vorstellungen zum Höchsten hinzerrt, da giebt es keine Weihe mehr, da plattet und stumpft man das religiöse Gefühl — das tiefste und innerlichste von allen — nur ab und ertödtet das religiöse Interesse, oder erzeugt eine krankhafte Richtung der Phantasie auf religiöse Gegenstände und zerrüttet damit die geistige Gesundheit der Kinder. Hier muß vor allen Dingen Verfrühung vermieden und höchste Beschränkung beobachtet werden. Dieselbe Beschränkung gilt natürlich auch für die Auswahl der zu lernenden Verschen und Liedchen, und der zu erzählenden Fabeln und Märchen. Viel und gut ist hier nie beisammen. Weniges, aber ordentlich verarbeitet, ist deshalb stets besser als vieles, aber bloß flüchtig daran genascht und dann im raschen Wechsel bei Seite liegen gelassen. Vier bis fünf Fabeln oder eben so viele Märchen des Jahres sind des Stoffes gerade genug, wenn er wahrhaft fruchtbar gemacht werden soll. Um die Weihnachtszeit, wo sich alles um den Lichterglanz des Christbaums dreht, kann den Kleinen die Geburtsgeschichte Jesu in einfachen und schlichten Worten erzählt und dabei das kindliche Weihnachtslied Heys: Alle Jahre wieder kommt das Christuskind ꝛc. so weit verwerthet werden, als es ihrem jeweiligen Verständnisse entspricht. — Zur Vermittelung von mancherlei Naturkenntnissen und Beobachtungen sind noch ein geeignetes Mittel kleine Spaziergänge, die bei günstigem Wetter während des Sommers etwa drei- bis viermal vorgenommen werden.

2. Die Abstufung des Stoffes.

§. 33. Jede naturgemäße, gesunde Erziehung verlangt, daß die Darreichung und Anwendung der Erziehungsmittel den stufenweisen Fortschritten der kindlichen Entwickelung folge, daß sie also dem jeweiligen Standpunkte des Zöglings sich in der Darreichung des Bildungsstoffes so eng als möglich anschließe und eine dem entsprechende Stufenfolge festhalte. — Daran hat sich auch der Kindergarten bei der Darbietung

seiner Spiel- und Beschäftigungsmittel zu halten. Tritt das dreijährige Kind in den Kindergarten ein, so gilt es vor allen Dingen, es hier recht heimisch zu machen, und die Leere, die der erste Schritt aus dem Hause an einen völlig fremden Ort und unter ungewohnte Verhältnisse in ihm hervorruft, möglichst bald auszufüllen. Deshalb muß ihm hier noch möglichst freier Spielraum für seine individuellen Neigungen und Bedürfnisse gelassen sein. Für die geselligen Spiele muß in vielen Stücken erst der Boden bereitet werden. Denn wenn auch der natürliche Geselligkeitstrieb von selbst die Kinder sehr rasch einander näher bringt, so fehlt doch noch die nöthige Geschicklichkeit und Fertigkeit, welche das Gelingen eines Spieles erheischt. Die Kinder müssen z. B. erst mit dem Balle umgehen lernen, durch wagerechtes Werfen nach einem bestimmten Ziele aus kleinerer und größerer Entfernung, durch Hochwerfen oder Niederschlagen und Wiederauffangen ꝛc. in der Handhabung des Balles, ebenso durch Marschübungen in regelrechter Bewegung geübt werden u. dgl. m., ehe ein kleines Ballspiel oder ein einfaches Kreisspiel vorgenommen werden kann, und ältere, geübtere Kinder haben da unterstützend durch Betheiligung an den betreffenden Spielen einzugreifen. Finger- und Handspiele haben die Gelenkigkeit und die Herrschaft über die Gliedmaßen zu fördern, wie dieselben zugleich auch als Darstellungsmittel, z. B. eines Daches, einer Brücke, eines Fensters ꝛc. benutzt werden können. Die eigentlichen Beschäftigungsmittel schränken sich auf dieser Stufe noch auf Sand und Thon, auf das Bauen, das Flechten, das Stäbchen- und Linsenlegen und das Falten ein. Der Sand bleibt den Kindern zu freier Verfügung gestellt; sie können damit nach Herzenslust sich beschäftigen und im Formen desselben ihrer Phantasie folgen. — Die Thonarbeiten beginnen mit der Herstellung einer Kugel, die sich durch geringe Veränderung in eine Kirsche, einen Apfel, eine Birne, eine Nuß, oder durch Rollen und Breitdrücken in eine Cigarre, ein Brot, einen Kuchen, eine Semmel, oder durch Eindrücken einer Vertiefung mittelst des Fingers in ein Näpfchen, ein Schüsselchen, ein Blumentöpfchen, ein Nest u. dgl. m. verwandeln läßt. — Für das Bauen reichen anfangs die acht Würfel aus, zu denen dann später noch die Längentafeln treten können, und es sind damit nur die einfachsten Gegenstände, wie z. B. eine Mauer, eine Säule, eine Bank, ein Stuhl, eine Brücke, ein Thor, eine Kirche, ein Schloß, ein Schilderhaus, ein Brunnen, eine Halle, eine Treppe, ein Kreuz ꝛc. darzustellen. Dasselbe gilt für das Stäbchenlegen, das vierkantige Hölzchen von verschiedener Größe erfordert. Die Zahl der Hölzchen bleibt auf vier bis fünf beschränkt, mit denen sich schon zahlreiche

Uebungen vornehmen lassen. Wie die Kinder in einem Hölzchen allerhand ihnen bekannte gerade Dinge wiederfinden, so lernen sie beim Hinlegen von zweien die Richtung und Lage derselben (senkrecht, wagerecht, schräg) kennen und unterscheiden, und sie können mit beiden schon mancherlei Dinge, wie einen Tisch, ein Kreuz, eine Zange, ein Dach ꝛc. darstellen. Wird dann noch ein Stäbchen und später wieder eins hinzugefügt, je nachdem die Kinder in den mit der bisherigen Stäbchenzahl vorgenommenen Uebungen hinreichende Fertigkeit erlangt haben, so läßt sich stufenweise auch die Zahl der Darstellungen mit Leichtigkeit vervielfältigen. — Das Flechten verlangt längere Vorübungen an einem groben Flechtblatte, um die kleinen Finger erst einigermaßen im Einziehen der Streifen zu üben, und dann bewendet es bei den einfachsten Mustern, welche im Auf- und Niederschlagen der Streifchen die Zahl zwei nicht übersteigen, wie dem Damenbret, einer einfachen oder doppelten Treppe, wie sie schon beim Bauen dargestellt worden ist, u. dgl. m. Das Zählen, das für das Flechten die nothwendige Voraussetzung bildet und schon beim Bauen und Stäbchenlegen nebenher mit angeregt wird, geht nicht weiter als bis vier oder fünf. Die wichtigsten Farben wie grün, roth, gelb, blau, lernen die Kinder theils an den Flechtstreifen, theils an Blumen und anderen Dingen kennen, die ihnen der Garten oder der Spaziergang bietet. Im Falten, das schon einige Fingerfertigkeit und Genauigkeit im Aufeinanderlegen des Papiers voraussetzt, werden bei späterer Gelegenheit die ersten Anfänge gemacht und etwa das Zusammenlegen eines Taschentuchs, eines Halstuchs und eines Briefkouverts geübt. Desgleichen wird um die Weihnachtszeit, wo jedes Kind gern die Eltern mit einer kleinen eigenhändigen Leistung erfreuen möchte, die ersten Versuche mit dem Ausnähen mittelst Rückstich angestellt, wozu den Kindern das entsprechende Blatt ausgestochen gegeben wird. Das Liedchenlernen erstreckt sich auf wenige kurze Verschen, die ebenso schlicht gehalten sein müssen, wie die kleinen Erzählungen, die man bietet. Alle, abstrakte Vorstellungen bezeichnenden Wörter sind dabei, wie bei den Gesprächen, zu vermeiden — Anschluß an die kindliche Ausdrucksweise ist das erste Erforderniß, um sich den Kindern verständlich zu machen. Aus letzterem Grunde bleiben auch alle geometrischen Bezeichnungen, wie senkrecht, wagerecht, Winkel, Fläche ꝛc. ausgeschlossen; es genügt, wenn die Kinder gerade herunter, quer herüber ꝛc. und am Würfel Seiten, Ecken, Kanten unterscheiden lernen. Auch ist noch nicht von einem Wiedererzählen der mitgetheilten Geschichtchen die Rede; man ist zufrieden, wenn die Kinder auf Befragen die Hauptsache wieder-

geben können. Eine rechte feste Grundlage für das Folgende zu schaffen, ist die Hauptsache der untersten Stufe.

§. 34. Die zweite Stufe hat das auf der ersten Begonnene nach allen Seiten hin zu erweitern. Die Spiel- und Beschäftigungsmittel bleiben dieselben, nur werden die Uebungen manchfaltiger und schwieriger. Bei den Thonarbeiten können die Kinder die Walze und aus ihr leicht herzustellende Gegenstände, wie Mehlsack, Wurst, Kegel, Rübe, Birne, Flasche u. s. w., desgleichen die vierkantige Säule, den Würfel und die aus diesen Formen und ihrer Verbindung mit einander sich ergebenden Dinge, wie eine Zwirnrolle, einen runden Tisch, einen Meilenstein, einen Amboß, einen Hammer, einen Pilz, ein Nest mit Eiern, einen Ring, eine Brezel, einen Kasten, eine Kaffeemühle, ein Tintenfaß u. dgl. m. herstellen. Bei dem Bauen und Stäbchenlegen treten komplizirtere Formen auf, weshalb dem bisherigen Baumaterial noch Dach- und Bogenformen und der Zahl der Legestäbchen nach und nach noch vier (bis zu acht oder neun) beigefügt werden, wodurch schon von selbst eine größere Manchfaltigkeit der Darstellungen sich ermöglicht. In gleicher Weise dehnt sich das Flechten und Falten aus, so daß zu komplizirteren Mustern, bei denen die auf- und niederzuschlagenden Streifchen bis auf vier ausgedehnt werden, fortgeschritten und Hut, Salznäpfchen, Tisch, Kästchen, Orden, Kaffeetasse, Kahn, Schwein ꝛc. gefaltet wird. Die Zahlenkenntniß erweitert sich bis 8 oder 10, die Kenntniß der Hauptfarben wird bei dem regelmäßig betriebenen Ausnähen, das sich zunächst an die Ausführung einfacher Verzierungen, Stern- und Gebäudeformen u. dgl. hält, durch die verschiedenfarbige Wolle befestigt, welche außerdem noch, fein gezupft, zur Darstellung mancher Dinge, z. B. eines Kranzes, einer Kirsche, einer Pflaume ꝛc. benutzt werden kann. Was Bauen, Stäbchenlegen und Flechten betrifft, so dürfen die Kinder nicht mehr auf bloßes Nachahmen angewiesen sein, sie müssen vielmehr selbst etwas Gesehenes frei darstellen oder eine gestellte Aufgabe selbständig lösen lernen, so daß ihnen nur die wichtigsten Anhaltepunkte gegeben werden. Hinsichtlich der beim Bauen, Stäbchenlegen ꝛc. vorkommenden Bezeichnungen werden die Kinder nun auch an die Ausdrücke senkrecht und wagerecht gewöhnt, nachdem ihnen die Bedeutung derselben an der Richtung eines Senkbleies (oder der Leinen an der Uhr) und eines Wagebalkens veranschaulicht worden ist. — Als neue Beschäftigungsmittel treten hinzu das Ringelegen, wo die Gelegenheit dazu geboten ist, später, etwa wieder um die Weihnachtszeit, das Ausstechen, das schon eine größere Sicherheit der Hand und ein fixirendes Sehen verlangt und sich nun dem Ausnähen in der Weise anschließt,

daß man den Kindern nicht mehr ausgestochene Blätter zum Ausnähen reicht, sondern daß die Kinder, was sie ausnähen sollen, sich selbst vorher ausstechen. Auch eine Schiefertafel, deren eine Seite mit rothen Linien quadrirt, deren andere aber unlinirt ist,*) wird den Kindern jetzt gereicht, nicht etwa zum Zeichnen, sondern daß sie zuvörderst den Stift handhaben lernen und auf der einen freien Seite ihrem Darstellungstriebe freie Genüge thun, nach Herzenslust „malen" können, während sie weiterhin die zentimetergroßen Quadrate der anderen Seite mit senkrechten, wagerechten und schrägen Strichen auszufüllen angeleitet werden. Ebenso treten zu Kinderreim und Kinderspruch als Erzählungsstoffe die Fabeln hinzu, die, in kindlicher Weise erzählt, Veranlassung zu allerhand Gesprächen, zu Naturbeobachtungen, Darstellungen ꝛc. geben und auch zu Uebungen im Nacherzählen zu benutzen sind.

§. 35. Auf der dritten Stufe setzen sich die Uebungen der zweiten in ähnlicher Weise fort. Das Modelliren dehnt sich über die Darstellung von Geräthschaften und organischen Gebilden, wie Mörser, Glocke, Bienenkorb, Krug, Weintrauben, Blätter ꝛc. hinaus auch auf die einzelner Thiere, eines Storches, einer Ente u. dgl. aus, weshalb den Kindern nun auch ein Modellirmesser einzuhändigen ist. Die Zahl der Legestäbchen wird stufenweise bis auf zwölf erhöht und gestattet umfänglichere Uebungen. Die herzustellenden Bauformen und Bauwerke werden zusammengesetzter, auch wird mitunter das Bauen, das Stäbchen-, Täfelchen- und Ringelegen nach vorgelegten Zeichnungen versucht. Beim Ausnähen werden einfacher und doppelter Zackenstich geübt und schwierigere Gegenstände, wie Blätter, Blüten, Früchte und Thiere ausgestochen und ausgenäht. Hat bei allen diesen darzustellenden Beschäftigungen auf den ersten beiden Stufen die Wiedergabe wirklicher Gegenstände (sogenannter „Lebensformen") in erster Reihe gestanden, so treten jetzt mehr und mehr die Zier- (oder „Schönheits"-) formen mit ihnen auf gleiche Linie, ebenso wie die geometrischen Formen und Zahlbegriffe in anschaulicher Weise weitere Pflege finden. Der Zahlenkreis wird nicht erweitert, es genügt, wenn die Kinder an Würfeln, Stäbchen ꝛc. von 1—10 vor- und rückwärts zählen können — oder auch bis 12, da ja die Uhr auch 11 und 12 schlägt — und sonstige elementare Zahlenverbindungen, wie 2 + 2 ꝛc. aufgefaßt haben. Neu hinzutretende Beschäftigungen sind das Täfelchenlegen, das Ausschneiden und das Zeichnen. Das Täfelchenlegen soll Formen- und Farbensinn gleichzeitig üben, deshalb müssen die Täfelchen (Qua-

*) Vgl. die Anmerkung zu §. 58 am Ende.

drate, gleichschenkelige, gleichseitige und halbirte gleichseitige Dreiecke) die Hauptfarben grün, violett und orange, roth, gelb und blau, sowie weiß und schwarz (matt, aber gesättigt) tragen, und bei dem Legen der theils geometrischen, theils Zierformen ist auf die rechte, ästhetisch wirkende Zusammenstellung der Farben zu halten, derart, daß jeder Farbe gegenüber immer ihre Komplementärfarbe auftritt, also grün und roth, violett und gelb, orange und blau. Stehen die dunkeln Farben in der Mitte, so treten die hellen nach außen, und umgekehrt. Jede das Auge verletzende Zusammenstellung wird sofort korrigirt, so daß die Kinder durch bloße Gewöhnung die Farben geschmackvoll gruppiren lernen. Das Ausschneiden verlangt eine Schere, die für kleinere Kinder allerdings ein gefährliches Instrument ist, fünfjährigen aber wohl gereicht werden darf. Aus weißem Papiere werden erst einfache geometrische Formen, Quadrate, Dreiecke, Rechtecke ꝛc., sowie leichtere Formen verschiedener Gegenstände, ein Haus, ein Trichter, eine Fahne, ein Thurm, ein Thor, ein Stern, ein Kreuz u. dgl. ausgeschnitten und dann von den Kindern selbst mit Stärkekleister auf farbiges Papier geklebt. Geschieht das Ausschneiden auch anfangs nach gegebenen Umrissen, so ist doch rathsam, damit zugleich das freie Ausschneiden zu verbinden, derart, daß die Kinder, was sie eben nach den Umrißlinien ausschnitten, nun auch ohne dieselben nachzuschneiden versuchen, was als eine treffliche Uebung des Augenmaßes gelten darf. Das Zeichnen, das auf der vorigen Stufe durch Darstellung senkrechter, wagerechter und schräger Linien vorbereitet worden ist, beginnt mit Uebungen in der Verbindung dieser Linien, wobei sich bald nach Art der neueren Zeichenmethoden die Darstellung von allerhand Zierformen anknüpfen läßt, und wobei die rothen Linien der Quadrate als Anhalt für die richtige Ausführung dienen. Dann aber schließt sich das Zeichnen an die übrigen Beschäftigungen, zunächst an das Stäbchenlegen an, bei welchem die einzelnen Stäbchen zugleich die zu zeichnenden Linien vorstellen. Ist darin einige Uebung erlangt, so können auch die Umrisse von Flächen (beim Täfelchenlegen), ja sogar von einfachen Körperformen (beim Bauen) in gleicher Weise nachgezeichnet werden, wobei wieder jederzeit die Quadrate der Schiefertafel eine willkommene Stütze und Hülfe gewähren. — Als Erzählungsstoffe bleiben immer noch die Fabeln in ihrem Rechte, und für die kleinen Besprechungen bieten die den Kindern bekannten Gegenstände der Natur ausreichendes Material. Das Nacherzählen wird weiter geübt, und bei den Gesprächen wird darauf gehalten, daß die Kinder immer, wie schon auf der vorigen Stufe, in kleinen Sätzen sprechen und antworten. Selbstverständlich sind auch hier Kinderspruch und

Keim nicht ausgeschlossen, sondern dienen dazu, gewisse, bei dieser oder jener Gelegenheit gewonnene Vorstellungen und Gedanken zu fixiren und gedächtnißmäßig einzuprägen.

3. Theilung der Kinder.

§. 36. Um die vorstehend skizzirte Abstufung des Stoffes der kindlichen Entwickelungsstufe gemäß besser festhalten und strenger durchführen zu können, ist es rathsam, auch mit den den Kindergarten besuchenden Kindern schon äußerlich eine Gruppirung und Sonderung vorzunehmen, welche es ermöglicht, die auf der gleichen oder annähernd gleichen Entwickelungsstufe stehenden Kinder, ungestört durch die anderen, mit Hilfe der gleichen Mittel vorwärts zu führen. Nun stimmen in der Regel die Kinder von gleichem Alter in den allgemeinen Zügen ihrer Entwickelung am meisten überein, so daß es sich empfiehlt, die Kinder nach Jahrgängen zu theilen. Nimmt man das dritte Lebensjahr als die normale Eintrittszeit in den Kindergarten und das sechste als die Eintrittszeit in die Schule an, so erhält man drei Klassen, welche für sich in besonderen Zimmern durch je eine Kindergärtnerin beschäftigt werden. Reichen zu einer Dreitheilung die Räume nicht aus, so müssen die Kinder wenigstens in zwei Abtheilungen getrennt werden, so daß die beiden jüngsten Jahrgänge vereinigt bleiben und die älteren Kinder ihr besonderes Arbeitszimmer haben. Eine solche gleichmäßigere Abstufung erleichtert nicht nur die Arbeit des Lehrens ungemein, sondern auch die gemeinsamen Fortschritte, insofern bei dem relativ gleichen Bildungsgrade jeder Gruppe den einzelnen Schülerindividuen viel sorglicher nachgegangen und Berücksichtigung geschenkt werden kann, als wo alle Altersstufen und Bildungsgrade beisammen sind. Vereinigt der Kindergarten alle seine Zöglinge in einem einzigen Raume zu gemeinsamer Thätigkeit, so befindet er sich in nicht viel glücklicheren Verhältnissen, als die einklassige Schule, dieser pädagogische Wechselbalg schlimmster Sorte, den nur die Afterweisheit der verflossenen Regulative als Norm und Ideal des Schulwesens aufstellen konnte. — Die Klassifizirung der Kinder schließt nicht aus, daß auch innerhalb derselben Klasse wieder einzelne Abtheilungen gebildet werden können, wenn das nöthig oder räthlich scheint, ebensowenig, daß ein in einem späteren Alter eintretendes Kind in die unterste Klasse aufgenommen wird, oder daß ein in seiner Entwickelung zurückgebliebenes Kind länger als ein Jahr in derselben Klasse bleibt; auch ist damit nicht gesagt, daß die Kinder auch die geselligen Spiele nur klassenweise treiben sollten, da es bei diesen auf ein Zusammengewöhnen und Vertragen aller ankommt

und die älteren Zöglinge hier den jüngeren vielfach anleitend und unterstützend zur Seite stehen können; vielmehr zielt die verlangte Theilung nur darauf ab, daß jedem Kinde in der angemessensten und auskömmlichsten Weise sein Recht werde und der gemeinsame Fortschritt durch möglichst zweckentsprechende Vorkehrungen thunlichste Förderung erfahre. Um deswillen ist es auch rathsam, die Normalzahl des Bestandes jeder Abtheilung auf höchstens 30 festzusetzen und diese Zahl ohne genügende Gründe nie, oder nur vorübergehend zu übersteigen; denn wo sich die Sorge der Kindergärtnerin auf zu viele Zöglinge erstreckt, da kann sie sich zu wenig den Einzelnen zuwenden, was gerade bei den jüngeren Kindern von Wichtigkeit ist, deren ganze, den häuslichen Verhältnissen entsprechende verschiedenartige Entwickelung mehr als in einem späteren Alter eine individuelle Berücksichtigung verlangt; und demgemäß muß sich auch der Erfolg der Kindergartenthätigkeit in umgekehrtem Verhältnisse zur Zahl der Zöglinge vermindern oder steigern.

4. Anordnung des Stoffes.

§. 37. Sind auch die Erziehungsmittel des Kindergartens in ihrer Stufenfolge festgesetzt, so bleibt doch noch die keineswegs gleichgiltige Frage, in welcher Anordnung und äußerlichen Reihenfolge sie auf jeder einzelnen Stufe auftreten sollen. Dafür kann unmöglich ein wissenschaftliches System, sei es nun der Thier- oder Pflanzenkunde, der Geometrie, oder welcher Wissenschaft sonst, maßgebend sein, da schon die Ausgangspunkte und Fortschritte in der Wissenschaft nicht mit den Ausgangspunkten und Fortschritten im Entwickelungsgange des kindlichen Geistes zusammenfallen. Ebensowenig läßt sich der rein willkürlichen Anordnung des Stoffes nach augenblicklichem Gutdünken das Wort reden, weil ein gar zu unordentliches Durcheinander die rechte Aneignung hindern, der Aufmerksamkeit und dem Interesse der Kinder schaden und die beste Anleitung zur Zerfahrenheit sein würde. Gleichwohl läßt sich nicht leugnen, daß das kleinere Kind noch kein zu strenges und anhaltendes Verweilen bei derselben Sache verträgt, daß es seiner ganzen Natur nach Abwechslung verlangt. Es sind daher die zu behandelnden Stoffe mit Rücksicht auf die Entwickelung des Kindes in eine solche Ordnung zu bringen, die auch dem abwechselnden Leben und Treiben des bisherigen Kindeslebens thunlichst Rechnung trägt. Nun hängt aber das Kind noch mit größerer Unmittelbarkeit als der vom Getriebe abstrakter Vorstellungsmassen vorwiegend in Anspruch genommene Erwachsene mit der Natur zusammen; ihre wechselnden Erscheinungen, die Freuden und Annehmlichkeiten, die sie spendet, wie die kleinen Lei-

den und Unannehmlichkeiten, welche der Lauf des Jahres mit sich bringt, nehmen des Kindes Auge und Ohr, Sinn und Gemüth ungestört in Anspruch. Es freut sich ebenso sehr über die ersten wiederkehrenden Schwalben, über die reifenden Beeren und Früchte und die ersten niederwirbelnden Schneeflocken, als es von einer Reihe Regentagen, von allzugroßer Hitze oder rauhem Froste unangenehm berührt wird. Darum empfiehlt es sich, die Spiel- und Beschäftigungsmittel in den Rahmen der vier Jahreszeiten zu fassen. „Wenn der Frühling die Erde weckt und den Garten mit Blumen schmückt, wenn des Sommers Hitze der Felder wogende Saaten reift, wenn der Herbst uns reiche Gaben spendet und in des Winters Schnee hinein der Lichterglanz des Christbaums strahlt: da sollen auch die Kinder davon erfahren, und davon erzählen und reden und singen können." *) — Den Jahreszeiten angemessen sind zunächst die Spiele darzubieten, deren einzelne mehr für den Garten, andere mehr für das Zimmer sich eignen; den Jahreszeiten folgend, sind die kleinen Besprechungen über einzelne Thiere oder Pflanzen anzustellen, die zu erzählenden Geschichten darzubieten, die zu lernenden Verschen und Reimsprüche zu bestimmen, sowie die verschiedenen Beschäftigungen hinsichtlich der darzustellenden Gegenstände vorzunehmen. Wie z. B. die Sandspiele und das Thonarbeiten sich vorwiegend für den warmen Sommer eignen, wo sie eine angenehme Kühlung gewähren, so schicken sich Flechten, Bauen, Täfelchenlegen ꝛc. wieder besser für eine Zeit, wo die Ungunst des Wetters die Kleinen an das Zimmer fesselt, oder wo die Natur draußen wenig mehr bietet, oder das Gesehene, Beobachtete, Besprochene die äußere Darstellung verlangt. Außerdem ist noch zu bemerken, daß dem der Kindesnatur eigenen Drange nach Abwechslung noch dadurch Genüge zu leisten ist, daß man die einzelnen Beschäftigungen nicht zu lang ausdehnt; ein halbstündiger Wechsel in denselben darf wohl als Normalmaß angenommen werden.

5. Behandlung des Stoffes.

§ 38. Schon aus einzelnen Andeutungen im Vorigen dürfte hervorgehen, daß wir nicht dem rein selbständigen Auftreten der Mittel und Gaben des Kindergartens neben einander das Wort reden, sondern daß wir dieselben unter einander in eine möglichst enge Beziehung und Verbindung gebracht zu sehen wünschen. Bei diesem so wichtigen

*) Karl Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 2. Aufl. Leipzig 1875. S. 122.

Punkte verweilen wir noch einige Augenblicke. — Alle Vorstellungen, die wir aufnehmen, gehen in unserem Geiste gewisse Verbindungen ein und vereinigen sich zu Reihen und Gruppen, die für unsere gesamte Bildung höchst wichtig sind. Jeder Fortschritt der Bildung besteht darin, daß die vorhandenen Vorstellungsreihen sich fester zusammenschließen, oder durch neu hinzutretende an Ausbreitung gewinnen und reicher und gegliederter werden; jeder einzelnen Vorstellung ist bei rechter Bildung der ihr bestimmte Platz angewiesen, der sie hindert, zur Unzeit hervorzutreten; jede hat ihre Beziehung zur anderen, wodurch ihr Kommen und Gehen bestimmt und das Gleichgewicht aller hergestellt wird. So wohlgefügte und festverbundene Vorstellungen äußern aber auch ihre Wirkung auf den Willen, den Charakter, die Sittlichkeit des Menschen; denn der Wille wurzelt in den Vorstellungen und empfängt von ihnen seine Richtung, und je fester und kompakter eine Vorstellungsmasse gegenüber einer anderen ist, je mehr die Vorstellungsreihen ineinandergreifen, zusammenwirken und sich verstärken, desto kräftiger, ausdauernder und gleichmäßiger sind die hier wurzelnden Begehrungen und Wollungen. Je lockerer dagegen der Gedankenkreis ist, je loser die einzelnen Vorstellungsreihen neben einander stehen und abwechselnd und stoßweise die Oberhand gewinnen, desto abwechselnder und kraftloser ist auch das Wollen. Deshalb muß es Aufgabe jedes Unterrichtes sein, der nach allen Seiten hin bilden will, feste und innig verbundene Vorstellungsreihen im Kinde herzustellen. Um das zu erreichen, muß der Unterricht mehr und mehr selbst ein zusammenhängendes Gedankenganzes bilden, muß er alles Einzelne, das er bietet, in Beziehung zu anderen, bereits gewonnenen Vorstellungen setzen und einem größeren Ganzen einreihen, möglichst alles bei Seite lassend, was sich nicht an Vorhandenes anknüpfen, worauf sich vor der Hand nicht weiter fortbauen läßt. Auch darf nicht zu Vieles und zu Heterogenes den Kindern geboten werden, weil der rasche Wechsel der Vorstellungen ein Zusammenschließen und Befestigen derselben verhindert, und vorhandene Vorstellungen und Vorstellungsreihen sind durch öftere Erneuerung zu befestigen, um nicht wieder auseinander zu fallen. Das Befestigen geschieht namentlich durch immer wiederholte Anwendung des Gelernten, durch praktische Uebung zur Verwerthung der Kenntnisse und zur Ausbildung eines Könnens, wodurch Bewegung und Triebkraft in die einzelnen Gedankenkreise kommt, das Wissen lebendig wird und Einfluß auf Streben und Wollen, auf Sittlichkeit und Charakter erlangt. Andernfalls bleiben die Kenntnisse eine träge, todte Masse, die aller Keimtriebe entbehrt und weit davon entfernt ist, zugleich Mittel und Werkzeug zu

sein, um Neues damit zu gewinnen. Aus ähnlichen Gründen müssen auch die verschiedenartigen Gedankenkreise aus ihrer Vereinzelung herausgezogen und muß Sorge getragen werden, daß die einzelnen Vorstellungsreihen, welche der Unterricht analog den verschiedenen Lehrobjekten im Kinde anlegt, auf jeder Stufe in beständige Beziehung zu einander treten, indem verbindende Fäden zwischen den verschiedenartigen Unterrichtsstoffen gezogen werden.

§. 39. Aus diesen psychologisch begründeten Sätzen ergiebt sich auch für den Kindergarten die schon ausgesprochene Forderung, daß er alle seine Bildungsmittel in möglichst enge Beziehung zu einander setze und in Zusammenhang bringe. Diejenigen Stoffe, welche vorzugsweise die geistige Bildung fördern, welche vor allem zur sittlichen Erhebung und Veredlung als den höchsten Zielen des Menschen wesentlich beitragen, sind in den Vorder- und Mittelgrund zu rücken, alles andere, von dem das weniger gelten kann, hat sich ihnen anzuschließen und ist ihnen unterzuordnen. Demnach stehen in erster Linie die Liedchen und Reime, welche die Kinder lernen und welche gewisse Ermahnungen und Anweisungen durch die Einkleidung in ein poetisches Gewand vor der ihnen sonst eigenen Trockenheit und Langweiligkeit bewahren; desgleichen zählen hierher die kleinen Erzählungen und Fabeln, welche gesellschaftliche und sittliche Verhältnisse darstellen und den Kindern in anschaulicher Weise nahe rücken, und nicht weniger die anschaulichen Besprechungen von Gegenständen der Natur, welche ihrem Inhalte nach theils in das Reich des Geistes, theils in das Reich der Natur weiter einführen. In zweiter Linie stehen erst die Spiele und die übrigen Beschäftigungsmittel, welche das zu äußerer Darstellung und weiterer Verwerthung bringen, was dort gewonnen worden ist, und auf Erlangung gewisser Fertigkeiten abzwecken. So sind z. B. die Kinderliedchen und Verschen ihrem Inhalte nach in Verbindung zu bringen mit den anschaulichen Besprechungen, diese wieder mit den Erzählungen und Fabeln, denen sie den Boden bereiten, und an diese Stoffe schließen sich dann die Spiele und Beschäftigungen an. Umgekehrt geben wieder die Spiele, die Spaziergänge ꝛc. Veranlassung zu kleinen Unterredungen, durch welche die Anschauungen der Kinder geklärt und berichtigt werden. Nie darf eine Geschichte oder Fabel ꝛc. auftreten, ohne daß durch ein vorausgehendes Gespräch der ganze Vorstellungskreis, in welchen diese Stoffe eingreifen und in dem sie sich bewegen, sorgfältig durchgearbeitet und dem in jenen Stoffen etwa vorkommenden Neuen die nöthigen Anknüpfungspunkte geschaffen worden wären. Vor allen Dingen aber dürfen die Beschäftigungen nicht planlos neben den übrigen Stoffen

herlaufen, sondern müssen aus diesen wie die Zweige aus dem Baume herauswachsen, so daß, was gebaut, gelegt, geflochten, ausgeschnitten werden soll ꝛc., durch jene Stoffe vorbereitet, bei den Spaziergängen u. dgl. wahrgenommen, durch die Besprechungen und Erzählungen angeregt worden ist und möglichst alles vom Beschäftigungskreise der Kinder so lange ausgeschlossen wird, als es nicht auf die eine oder die andere Art gewonnen und in den inneren Besitz der Kinder übergegangen ist. Ist z. B. auf einem kleinen Spaziergange eine Eisenbahn, eine Brücke, ein Fluß berührt, ein Eisenbahnzug, ein Schloß, eine Windmühle ꝛc. gesehen worden, so wird dann daheim mit der wiederholenden Besprechung der beobachteten Dinge die Darstellung derselben verbunden; es können Schloß und Lokomotive gebaut, Eisenbahn und Windmühle gelegt, der Kahn gefaltet werden u. s. f. Oder wurde das Geschichtchen von der Biene und der Taube erzählt, so kann die Laube gebaut oder gelegt, die Taube, das Blatt, die Flinte ausgestochen oder ausgenäht werden. Oder ist das Spielliedchen: Bauer, baue Kessel gelernt worden, so kann der Herd gebaut, die Wetterfahne gelegt, der Kessel und der Eimer aus Thon geformt, das Taschentuch (als Wäsche) gefaltet werden u. dgl. m. Gerade die Verbindung der darstellenden mit der aufnehmenden Thätigkeit ist das beste Mittel, nicht bloß die empfangenen Anschauungen durch die sich anschließende Uebung zu recht lebendigem Bewußtsein zu bringen und dem Kinde zu bewußter Beherrschung derselben zu verhelfen, sondern der äußeren Thätigkeit auch die beste innere Stütze zu geben. So bleibt einerseits das Wissen nicht brach liegen, sondern kommt vielmehr zu praktischer Bethätigung und wird in das Thun umgesetzt, andererseits wieder sinkt das Können nicht zu einem rein mechanischen Nachmachen herab, sondern wird von dem dazu gehörigen Wissen getragen. Indem aber das Kind bei so vermittelter Thätigkeit „im innern Herzen spüret, was es erschafft mit seiner Hand", wird es seines Besitzes erst recht froh und es erwächst ihm aus seinem Thun erst die rechte Befriedigung. Denn was vermag wohl größeren Genuß zu gewähren, als das Gelernte selbstthätig verwerthen, frei und bewußt anwenden und gebrauchen zu können? Freilich muß dann auch Sorge getragen werden, daß das Kind hinreichende Zeit hat, sich seiner Leistungen zu freuen, und das, was ihm Lust bereitet, auch zu genießen, sich an dem Angeschauten recht zu sättigen; daß also die Befriedigung in seinem Inneren gehörig ausklingen und das angeregte Interesse fortwirken kann, nicht aber durch zu rasche Uebergänge von einem Gegenstande zum andern, durch zu rasches Einreißen der Bauformen ꝛc. gestört und vernichtet wird.

§. 40. Aber nicht bloß soll das Gesehene oder Gehörte dadurch zur Uebung gebracht werden, daß es die Kinder je nach seiner Beschaffenheit mit den Händen und Fingern, oder bauend, oder legend, oder ausstechend, oder ausnähend, oder ausschneidend ꝛc. darstellen, sondern daß auch sie selbst es darstellen, daß sie also ein gelerntes Verschen oder Geschichtchen, sofern es sich dazu eignet, mit vertheilten Rollen vortragen und mit einer einfachen Handlung verbinden, was die Freude der Kinder nicht nur ungemein erhöht, sondern auch das Verständniß des Inhaltes wesentlich fördert, insofern die Kinder die nur mit Worten geschilderten Situationen jetzt wirklich sich zutragen und anschaulich vor sich gehen sehen. Das belebt auf die einfachste und natürlichste Weise die Phantasie und regt sie an, daß sie ihre Fäden auch hinüberspinnt in die freie Beschäftigung und ihre Bilder zu äußerer Gestaltung bringt. Es ist deshalb keineswegs zu verhindern, daß das Kind mit Bauklötzchen auch einen Stuhl, eine Lokomotive, eine Allee ꝛc. darstellt, was Gruber entschieden verwirft, weil diese Dinge im Leben eine ganz andere Gestalt zeigen, vielmehr spricht sich in dem Gruberschen Verlangen, nur Architektonisches mittelst der Bauklötzer auszuführen, ein völliges Verkennen der Bedürfnisse des Kindes und seiner Phantasie aus, welche in ihrer Schöpferkraft alles lebendig macht und im Klotze den Tisch, im Steinchen den Thaler, im Quadrat ein Bonbon, im Stiefelknecht die Puppe ꝛc. sieht; dagegen ist es aber auch ein ebenso großes Mißverständniß, der kindlichen Phantasie über alle Gebühr die Zügel schießen zu lassen und sie wohl gar, wie es geschieht, zu Produktionen anzuregen, wofür noch alle Vorbedingungen fehlen — z. B. zum Erfinden von Flechtmustern ꝛc. — und wodurch nur ein Verwildern der Phantasie begünstigt wird. Wenn auch der Kindergarten die Phantasie der Kinder noch ausreichend gewähren lassen soll, so hat er sie doch auch zu pflegen und zu regeln, was am besten dadurch geschieht, daß man sie innerhalb der Grenzen hält, die sich aus den behandelten Stoffen ergeben; wie z. B. daß man den Kindern gewisse Aufgaben stellt, etwas Gesehenes in der einen oder anderen Weise selbständig darzustellen, oder das, was sie gebaut haben, etwa eine Treppe, oder ein Kreuz ꝛc., frei nachzuflechten oder mit Stäbchen zu legen u. s. f.

§. 41. Um die Phantasiethätigkeit in rechter Weise zu beleben und vor allen unnatürlichen und ungesunden Ausschreitungen zu bewahren, giebt es kein besseres Mittel, als die größtmögliche Anschaulichkeit bei allem, was vorgenommen wird, unverbrüchlich festzuhalten. Denn die Thätigkeit der Einbildungskraft beruht ganz auf der Anschauung; sie besteht ja in nichts anderem, als in der willkürlichen Kombination

der sinnlichen Elemente, welche in der Anschauung aufgefaßt worden sind, zu inneren Bildern körperlicher Gegenstände. Die Lebhaftigkeit und anschauliche Bestimmtheit dieser Bilder hängt ganz von der mehr oder minder sorgfältigen Zergliederung des angeschauten Ganzen und von der mehr oder minder scharfen Auffassung und treuen Bewahrung seiner Einzelheiten ab. Mit der bewußten Herrschaft über die sinnlichen Vorstellungen und ihre Details wächst in gleichem Maße die Lebendigkeit und gesunde schöpferische Kraft der Phantasie; sie wird um so mehr gehemmt und unterbunden, oder auch in falsche krankhafte Richtungen getrieben, je mehr die Anschauungen der Klarheit und Deutlichkeit entbehren. Deshalb muß den Kleinen im Kindergarten alles so anschaulich als möglich gemacht, alles genau vor Augen gestellt werden, um eine richtige und treue Auffassung herbeizuführen. Namentlich darf über keinen Gegenstand mit den Kindern gesprochen werden, der sich nicht vor den Augen der Kinder befindet, und wäre es auch der bekannteste. Denn die Vorstellungen auch von den bekanntesten Dingen sind bei den Kindern noch so unsicher und unbestimmt, verziehen und verwischen sich noch so leicht, daß ein Reden über einen abwesenden Gegenstand meist ganz nutzlos ist und zu einem bloßen Gerede und Plapperwerke wird. Kann der Gegenstand, vielleicht wegen seiner Größe ꝛc., nicht den Kindern in natura vorgeführt werden, z. B. ein Pferd, eine Taube ꝛc., so ist eine vorherige Betrachtung desselben in der Wirklichkeit nothwendig, und bei der Besprechung dient dann ein Bild, besser noch eine Attrape, das betreffende Thier in ausgestopftem Zustande u. dgl. als Ersatz. Letztere sind, was Thiere betrifft, unter allen Umständen auch *neben* der wirklichen Naturbetrachtung herbeizuziehen, weil dem Kinde die genaue Auffassung des lebenden Thieres wegen seiner Bewegungen niemals mit einem male völlig gelingt, das Bild, die Attrape, oder besser das ausgestopfte Thier dagegen das Moment der schnellen Veränderlichkeit ausschließt, der treuen Beobachtung besser Stand hält und die feste Einprägung der Einzelheiten mehr begünstigt. Und um die gewonnenen Anschauungen in allen ihren Momenten recht zu befestigen und möglichst treu zu bewahren, müssen sie durch *Wiederholungen* immer wieder aufgefrischt werden. Nach gewissen Zwischenräumen ist also zu den behandelten Gegenständen wieder zurückzukehren, sind die gewonnenen Vorstellungen einer Revision zu unterwerfen, ist der durchgearbeitete Gedankenkreis wieder zu durchlaufen, und das alles unter Zuhilfenahme der lebendigen Anschauung, sobald sich diese als nothwendig erweist. Dadurch erst erlangen die Vorstellungen die wünschenswerthe Lebendigkeit, Kräftigkeit und Beweglichkeit und werden vor dem Zerfließen ins Nebelhafte und

Unbestimmte bewahrt. Die gleiche Wiederholung gilt auch von den einzelnen Beschäftigungen; auch hier muß man die vorgenommenen Uebungen von Zeit zu Zeit repetiren, um zu erforschen, welche Sicherheit und Fertigkeit die Kinder darin erlangt haben, und nur dann erst ist ein Kind für die nächsthöhere Stufe reif, wenn es hinsichtlich des in der vorhergehenden Abtheilung zu bearbeitenden Vorstellungskreises und der da zu erwerbenden Fertigkeiten die nöthige Sicherheit und Festigkeit erlangt hat und sie frei beherrschen kann.

§. 42. Da es sich endlich innerhalb der einzelnen Stufen um die Gewinnung einer Anzahl gleicher Vorstellungen und um eine gleichmäßige Uebung in bestimmten Fertigkeiten handelt, so sind auch hierzu geeignete Maßregeln zu ergreifen. Eine solche ist z. B. die taktmäßige Beschäftigung auf ein bestimmtes Kommando, wozu sich beim Bauen, beim Stäbchenlegen, beim Flechten ꝛc. manchfache Gelegenheit bietet. Auf ein Kommando nehmen die Kinder das Bauklötzchen, das Stäbchen, das Flechtstreifchen ꝛc. zur Hand, auf ein weiteres Kommando bringen sie es an die bestimmte Stelle und vollziehen so Zug um Zug gleichzeitig und in gleicher Weise alle die Manipulationen, die zur Ausführung der vorgenommenen Arbeit erforderlich sind, was nicht nur die Aufmerksamkeit der Kinder ungemein schärft, sondern ihnen um der Gleichartigkeit der Thätigkeit willen eben so großes Vergnügen gewährt, wie ein vorgenommenes Spiel. Vor allem ist dazu nöthig, daß die Kinder gehörig einexerzirt werden. Vieles Reden ist dabei durchaus am unrechten Platze, vielmehr müssen die Kommandoworte kurz und prägnant sein, und ebenso präzis und exakt muß die Ausführung folgen. Es ist das ein um so wichtigeres Erziehungsmittel, als die Kinder dabei gewöhnt und geübt werden, auf das Wort zu achten, ja auf den Wink und ein äußeres Zeichen zu merken, um so wichtiger für die Erziehung überhaupt, weil da, wo man um gewisse Dinge viel redet und salbadert, in der Regel wenig erreicht wird. Eine gute Erziehung befleißigt sich überhaupt weniger Worte, und das beste Zeichen einer solchen ist, daß man mit wenig Worten und geringen Mitteln große Wirkungen erzielt. — Ein Beispiel solcher taktmäßigen Beschäftigung giebt Barth in seinen „Bildern aus dem Kindergarten" (Leipzig, 1873, S. 26 f.), dem wir übrigens auch hinsichtlich des Prinzips der Zusammenordnung aller Kindergartenthätigkeiten vollkommen beitreten. Aehnliche Beispiele finden sich bei Köhler, Praxis des Kindergartens. 2. Aufl. 1874, I, S. 163 ff. und anderwärts.

6. Versetzung der Zöglinge.

§. 43. Sind die Kinder im Kindergarten soweit gefördert, daß ihre Vorstellungen innerhalb der dem Kindergarten zugewiesenen Sphäre diejenige Klarheit und Festigkeit besitzen, welche sich bei kindlichen Unterredungen und Erzählungen durch das rechte Verständniß und die nöthige Apperzeptionsfähigkeit, durch Aufmerksamkeit und Interesse kund giebt; daß sie ferner das Angeschaute sprachlich richtig bezeichnen können, mit dem Worte die richtige Vorstellung verbinden und Vorgesagtes richtig nachsprechen; daß sie weiter die Lagenverhältnisse eines Dinges und seiner Theile nach den Begriffen oben und unten, vorn und hinten, rechts und links, aufwärts und abwärts, vorwärts, rückwärts und seitwärts, wagerecht, senkrecht und schräg ꝛc. richtig angeben, auch von 1—10 sicher vor- und rückwärts zählen können und ihnen die Begriffe von Seite, Kante und Ecke eines Körpers geläufig sind; daß sie endlich den Stift ordentlich zu handhaben, senkrechte, wagerechte und schräge Striche, sowie die Umrisse eines einfachen Gegenstandes zeichnen können, auch in den sonst gepflegten Handfertigkeiten die wünschenswerthe Sicherheit besitzen und in geselliger Hinsicht sich dem größeren Ganzen willig einzufügen gelernt haben, so sind sie reif für den Eintritt in die Schule; anderenfalls sind sie noch länger im Kindergarten zu lassen und durch die hier üblichen Thätigkeiten der völligen Schulreife entgegenzuführen.

7. Die Unterrichtszeit.

§. 44. Was endlich noch die Eintheilung der Unterrichtszeit anbelangt, so ist schon an früherer Stelle (S. 49) bemerkt worden, daß man durch öfteren Wechsel der Gegenstände dem Wesen des Kindes Rechnung zu tragen habe und daß deshalb halbstündige Beschäftigungen als Norm anzusehen seien. Aber auch sonst verlangt das Kind nach freierer Bewegung um so mehr, je näher es dem ersten Lebensalter steht, weshalb ihm hier zu freier Thätigkeit mehr Spielraum gelassen werden muß, der indes von Jahr zu Jahr in engere Grenzen zu ziehen ist. Hiernach rechnen wir auf die unterste Abtheilung 16 halbe Stunden Unterricht und 16 Stunden Beschäftigung, für die mittlere Abtheilung 20 halbe Stunden Unterricht und 14 Stunden Beschäftigung und für die oberste Abtheilung 24 halbe Stunden Unterricht und 12 Stunden Beschäftigung.

Zweites Kapitel.

Die innere Einrichtung der Schule.

§. 45. Wenn man unsere heutigen Schulen mit denen zu Ende des vorigen und zu Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts vergleicht, so muß man eingestehen, daß sie einen großen, mächtigen, gewaltigen Fortschritt bezeichnen. Während früher auf den Dörfern Schulhäuser ein seltener Luxus waren, und der Schulmeister mit seiner Schülerschar und dem geringen Schulinventare von Haus zu Haus wanderte, um mit jeder neuen Woche in einer geräumigen Bauernstube inmitten des Geräusches waschender oder spinnender und kichernder Mägde seinen provisorischen Lehrstuhl aufzuschlagen; während selbst in den Städten die Schüler in engen Räumen und Spelunken wie eine Schafherde zusammengepfercht wurden, erheben sich gegenwärtig in Stadt und Land stattliche, schmucke Schulgebäude, die mehr und mehr den Gesetzen der Gesundheitspflege entsprechend eingerichtet werden; während damals die Lehrer vielfach Handwerker waren, die, oft in den Stunden selbst ihr ehrsames Handwerk treibend, mit Bakel und Ruthe den Kindern den Katechismus und die Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens einbläuten, ist der Lehrer jetzt nur Lehrer, für seinen Beruf besonders vorgebildet, und die methodischen Hilfsmittel zur Erleichterung des Lernens sind ungleich manchfaltiger, sinnreicher und zweckmäßiger geworden — alles Wirkungen der neueren Pädagogik seit Rousseau, den Philanthropinisten und Pestalozzi, deren Vorläufer und Prophet Comenius war, — Wirkungen, die darauf sich gründen, daß man die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes zum Maßstabe der darzureichenden Unterrichtsstoffe nahm. Betrachtet man aber unbefangen den Standpunkt des heutigen Volksschulunterrichtes mit den von jenen Schulreformatoren vertretenen Prinzipien einer allseitigen Entwickelung der menschlichen Kräfte, so muß man zu dem Resultate kommen, daß die erfolgten Reformen nur auf halbem Wege, „in einer gewissen Enge der überlieferten Anschauung von der Volkserziehung" stehen geblieben und ziemlich einseitige gewesen sind *). Statt vorurtheilsfrei und voraussetzungslos alle die Mittel, welche die neuere Kultur bietet, zu durchmustern und für die gesamte Bildung der Jugend dienstbar zu machen, hielt man

*) Man vergleiche hierzu die längeren treffenden Bemerkungen Dr. Pappenheims über diesen Punkt in dem Aufsatze: Die Fröbelschen Kindergärten im Systeme der Volksschule, a. a. O. S. 175 f.

sich an die hergebrachten Unterrichtsgegenstände und suchte die von der Tradition geheiligten Lehrfächer durch angemeßnere methodische Bearbeitung der kindlichen Auffassung näher zu rücken. Zu den überlieferten Gegenständen: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen sind allerdings noch andere, wie Geschichte, Geographie, Naturkunde, Geometrie hinzugetreten; aber so sehr blieben die erstgenannten Fächer im Vordergrunde stehen, daß die Didaktik vorzugsweise um sie sich bemühte, daß man es noch heute für eine große Errungenschaft hält, die Erlernung derselben wesentlich erleichtert und beschleunigt zu haben; daß sie so sehr als die wichtigsten Bildungsmittel gelten, daß ihnen noch heute die erste Stelle im beginnenden Schulunterrichte ohne weiteres zugestanden wird und sie auch späterhin gegenüber den anderen Fächern die dominirenden bleiben. Aber auch davon abgesehen, handelt es sich doch in der Volksschule von heute wesentlich darum, den Kindern Kenntnisse und immer wieder neue Kenntnisse zu vermitteln, unbekümmert darum, ob dadurch wirklich alle Kräfte des Kindes in Bewegung gesetzt und gebildet werden. So steht die Schule noch immer auf dem Standpunkte, zum Leben einen gewissen Gegensatz einzunehmen, wesentlich eine Lernanstalt zu sein und Kenntnisse mitzutheilen, aber nicht für die praktische Verwerthung derselben und für die selbstthätige Anwendung des Gelernten zu sorgen; und wenn Pestalozzi im zwölften Briefe seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" einst schrieb: „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten," *) so muß man sagen, daß dieser feindliche Genius nur zu sehr noch über der Schule waltet. Ja, so sehr hat man sich an die traditionelle Gestalt der Schule gewöhnt, daß — wie man einst vorzugsweise den Unterricht der gelehrten Schulen für Unterricht hielt und vorzugsweise die lateinische Schule eine Schule nannte **) — so auch heutzutage sich kaum einen anderen Volksschulunterricht denken kann, als einen solchen, der aus den Wissenschaften entlehnte Kenntnisse zu überliefern und künstliche Hilfsmittel in Bewegung zu setzen habe; daß man meint, er müsse den kindlichen Geist in ganz anderer Weise in Anspruch nehmen, als die sonstige geistige Thätigkeit außerhalb der Schulzeit, und daß man sich kaum vorstellig machen kann, der Schüler könne auch durch Spiele und unterhaltende Beschäftigung lernen, und oft viel mehr lernen, als durch die streng schulmäßige

*) S. 196 in der 1., oder S. 187 in der 2. Ausgabe der „Pädag. Bibliothek" von Karl Richter.

**) Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulw., I, S. 3 u. 30.

Unterweisung. Allerdings verrathen derartige Ansichten einen gewissen Respekt, den man vor der Schule hat; der Unterricht, den sie bietet, soll eine mehr ehrwürdige, feierliche Gestalt besitzen und die Kinder durchaus in einer Weise beschäftigen, die sich von ihrem gewöhnlichen Leben schärfer abhebt. Aber dieser Respekt hat um so geringeren Werth, als er dem von unserem papiernen Zeitalter begünstigten Wort- und Bücherwesen entstammt, das uns eine Menge von jedem Menschen, auch dem Aermsten offen stehenden Bildungswegen versperrt, und als er auf einem falschen, weil viel zu engen Unterrichts- und Erziehungsbegriffe beruht. Unterricht begreift alles, was dem Zöglinge für seine höhere Bildung absichtlich und planmäßig zur Auffassung und Aneignung dargeboten wird; er ist also nicht an einen bestimmten Ort, nicht an eine bestimmte Stunde, nicht an einen bestimmten Gegenstand gebunden, jeder Ort, jede Zeit, jede Beschäftigung ist dazu geeignet, und das oft um so mehr und um so besser, je weniger das Kind den Plan und die Absicht merkt, unterrichtet und gebildet zu werden. In den Kreis des Unterrichts gehören demnach auch die Spiele und die verschiedenen Beschäftigungsmittel, die den Thätigkeitstrieb der Kinder regeln und ihm die rechte Nahrung zuführen, die die Kinder zur Selbstthätigkeit anleiten und zur willigen Unterordnung unter eine größere Gemeinschaft gewöhnen, die also nicht bloß unmittelbar bildend, bildend an sich sind, sondern auch mittelbar für das künftige Leben und den zu wählenden Beruf vorbereiten.

§. 46. Von einer großen Menge derartiger Bildungsmittel, welche unser Kulturleben darbietet, ja welche außerhalb der Schule in freilich ungeregelter Weise für die Kinder benutzt werden, hat die Schule nichts in den Kreis ihrer Thätigkeit hineingezogen; sie ist auf ihrem traditionellen Standpunkte verharrt, lediglich „Kenntnisse" zu vermitteln und die Köpfe mit einem bestimmten Wissensquantum anzufüllen, das unter der Firma „allgemeine Bildung" zusammengefaßt, aber zu einer wirklich praktischen Verwerthung *nicht* hinübergeleitet wird. Nun schließt aber die allgemeine Bildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten keineswegs aus, welche sich in der Praxis des Lebens anwenden lassen und dem Einzelnen einen gewissen Grad von Selbständigkeit sichern, vielmehr hat sie, wenn sie rechter Art sein will, auch Kräfte zu erzeugen, welche in das praktische und gesellschaftliche Leben hineinreichen; und wenn die Schule das thäte, so würde sie, ohne ihre theoretischen Interessen dem unmittelbar Nützlichen aufzuopfern, den ihr oft und mit Recht zum Vorwurf gemachten unpraktischen Charakter ablegen und sich weit fruchtbarer für das Leben erweisen, als es bisher der Fall war; es würde

die Besorgniß verschwinden, daß die Schulbildung nicht für die Verhältnisse des wirklichen Lebens passe, in welche der Einzelne später eintritt, es würden die Klagen der Fach- und Berufsschulen, der Lehr- und Handwerksmeister verstummen, daß der Mangel der elementaren Vorbildung, welche nach Beendigung der Schulzeit bei den angehenden Lehrlingen doch vorauszusetzen sei, der Erreichung des von jenen Faktoren erstrebten Zieles der beruflichen Bildung der Lehrlinge hinderlich im Wege stehe, und es nöthig mache, die Unterweisung in bestimmten allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten, die eigentlich sollten erworben sein, noch besonders zu übernehmen*). Und wenn Michelsen das geringe Gedeihen der Ackerbauschulen in Preußen und anderwärts der fehlerhaften Organisation der Landgemeindeschulen zuschreibt, welche die wirthschaftlichen Vereine vergebens an dem schönsten Theile ihrer Aufgabe arbeiten lasse, so gilt das gleiche von den Gewerbeschulen der Städte.

§. 47. Gleichwohl sieht sich die Schule immer dringender und zwingender vor die Aufgabe gestellt, nach Maßgabe der veränderten Kulturverhältnisse den Bedürfnissen des Lebens mehr als bisher Rechnung zu tragen. Unser Verkehrs- und Gewerbsleben ist so ganz anders geartet als früher, daß die Vorbildung für die praktische Thätigkeit je länger je mehr für die Schule zur Nothwendigkeit wird. Während der Einzelne früher durch die Gebundenheit des Besitzes, der Zunft, der Gemeinde, durch Beschränkung des Verkehrs und Handels vielmehr getragen wurde, sind alle diese auf Begünstigung Einzelner berechnete Schranken in der Gegenwart mehr und mehr und in ziemlich rascher Aufeinanderfolge gefallen, so daß der Einzelne viel selbständiger dasteht, aber auch viel mehr auf Selbstsorge und Selbsthilfe angewiesen ist, als ehedem. Dem gegenüber kann die bloße Kenntnißvermittelung, die „allgemeine Bildung" der Schule in ihrer bisherigen Weise und theoretischen Fassung nicht genügen, am wenigsten nach der Seite der ökonomischen und industriellen Thätigkeit hin. Auch die Schule muß an ihrem Theile mit daran arbeiten, daß die praktische Unbehilflichkeit unseres Volkes, der Mangel an künstlerisch schaffender Kraft in den Gewerben, das Unvermögen, die Errungenschaften der Wissenschaft in den gewerblichen Branchen nutzenbringend zu verwerthen, aufhöre, sie muß dazu beitragen, daß „in so hervorragender Weise, wie es der Beruf verlangt, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, sowie eine vor nichts zurückschreckende

*) Vgl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. Leipzig 1865. S. 114 f.

Energie und Beharrlichkeit mit speziellem Erfindungs- und Unternehmungsgeist und der selbstthätigen Kraft bei der Aufsuchung und Benutzung neuer Erwerbswege oder inbezug auf die Vereinfachung und Verbesserung der bisherigen Verfahrungsweisen, kurz daß ein spezifisch praktischer Geist in der bestimmten Richtung auf Erwerbsthätigkeit entstehe, der die industrielle Selbständigkeit der Einzelnen, wie die Konkurrenz mit bevorzugten Ländern eher möglich macht, die Schranken der Zunft und ähnlicher sozialer Einrichtungen leichter entbehren und als ein Hebel zu größerer Arbeits- und Erwerbsfähigkeit, als ein Mittel zu besserem Fortkommen im Leben die Gefahren des Proletariats weniger drohend erscheinen läßt" *). Außerdem ist noch in Betracht zu ziehen, daß ein großer Theil der Schuljugend, soweit sie nicht durch Fabrik- und andere Arbeiten körperlich und geistig zu Grunde gerichtet wird, nach den Schulstunden beschäftigungslos umherlungert und auf allerhand Thorheiten und Allotria verfällt, während wieder andere infolge überhäufter Privatstunden, ungeregelten Bücherlesens u. dgl. erschlafft und verkümmert und des Triebes zu anhaltender ernster Thätigkeit verlustig geht. Ist es dann zu verwundern, wenn der in die Lehre tretende vierzehnjährige Knabe bei dem eingewurzelten Hange zu zweckloſem Umhertreiben und Bummeln oder zu blasirtem Hindämmern und Hinträumen an der strengen Gebundenheit der neuen Verhältnisse und der hier geforderten ernsteren Arbeit keinen Gefallen findet, sondern jede Gelegenheit beim Schopfe faßt, ihr sich zu entziehen, und wenn die Unlust zur Arbeit durch die Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit der ungeübt gebliebenen Glieder und des daraus entspringenden Gefühls der Unfähigkeit und des Unvermögens noch gesteigert wird?

§. 48. Um solchen Uebeln vorzubeugen und solche thatsächlichen Mißstände zu beseitigen, giebt es kein anderes Mittel, als daß die öffentliche Erziehung jene bisher vernachlässigten Seiten menschlicher Ausbildung mit in ihr Bereich zieht, und die nicht unmittelbar mit dem Unterrichte in den Wissenschaften zusammenhängenden Beschäftigungen der Jugend vernünftig organisirt, um der rein geistigen Thätigkeit der Kinder in der Schule eine leibliche als heilsame Kompensation beizufügen, um die Kinder von Stufe zu Stufe, je älter sie werden, um so mehr an körperliche Arbeit zu gewöhnen und dadurch ihre leiblichen Kräfte zu üben, ihre Beobachtungsgabe zu bilden, ihre Umsicht und Gewandtheit, ihre Vorsicht und geistige Beweglichkeit, ihre Geduld und Selbständigkeit zu fördern und den Sinn für Ordnung und Regel-

*) Ziller, Grundlegung ꝛc. S. 116 f.

mäßigkeit, Sorgfalt und Sauberkeit, Selbstthätigkeit und rechte Benutzung der Zeit anzuregen und zu entwickeln. Zu diesem Zwecke braucht die Schule nur an das anzuknüpfen und das fortzusetzen, was der Kindergarten bereits angefangen und wofür er den Grund gelegt hat. Daß dies jedoch nicht geschehen könne, ohne daß die Schule sich verschiedene Aenderungen in ihren bisherigen Einrichtungen gefallen lasse, ist bereits früher angedeutet worden; welcher Art diese Aenderungen aber sein müssen, erübrigt uns noch in der Kürze darzulegen. Zu diesem Zwecke betrachten wir die Organisation der Schule in dreifacher Abstufung, und zwar nach der Einrichtung der Elementarklassen, welche die zwei ersten Schuljahre, also die Kinder vom sechsten bis vollendeten achten Jahre umfassen, dann die der Mittelklassen, welche die drei folgenden Schuljahre, mithin Kinder vom neunten bis elften Jahre in sich begreifen, und endlich die der Oberklassen, denen die drei letzten Schuljahre, also Kinder vom zwölften bis vierzehnten Lebensjahre angehören.

I. Die Elementarklassen.

§. 49. Wenn im Kindergarten Plan und Ordnung aller Thätigkeiten eine dem zarteren Kindesalter entsprechende freiere Gestalt tragen, so nehmen sie in den Elementarklassen der Schule eine etwas strengere Form an, um die Kinder bei aller Berücksichtigung ihrer Geistes- und Körperbeschaffenheit doch allmählich an anhaltendere ernste Arbeit zu gewöhnen. Dies tritt schon in der Ordnung der Lehrstunden hervor. Während der Wechsel der Beschäftigungen im Kindergarten halbstündlich erfolgte, so dehnt sich jetzt die Beschäftigung mit einem Gegenstande auf $^3/_4$ Stunden aus, worauf eine Pause von einer Viertel- oder einer halben Stunde eintritt. Werden z. B. die Stunden früh um 8 Uhr begonnen, so findet von $^3/_4$9—9 Uhr eine Pause statt, so daß die zweite Lehrstunde von 9 — $^3/_4$10 Uhr währt; folgt dieser noch eine dritte Stunde, so geht ihr eine halbstündige Pause (von $^3/_4$10—$^1/_4$11 Uhr) voraus. In diesen Pausen werden die Kinder bei günstigem Wetter in den Hof geführt, um die schwachen, leicht erschlaffenden Glieder der Kleinen bei allerhand Spielen und Bewegungen wieder frei und frisch zu machen; erlaubt dies das Wetter oder die Jahreszeit nicht, so ist für eine derartige Befreiung in der Klasse zu sorgen. Dabei ist noch zu bemerken, daß die vorzunehmenden Bewegungen mehr zum systematischen Turnunterricht überleiten, also aus gemeinschaftlichen, auf Kommando ausgeführten turnerischen Freiübungen bestehen, welche

die Uebung und Stärkung aller Muskeln des Leibes zum Zwecke haben. Was aber den eigentlichen Unterricht anbelangt, so gilt auch der schon früher betonte Grundsatz, daß alle einzelnen Seiten desselben, seien sie nun auf Erlangung von Kenntnissen oder Aneignung von Fertigkeiten angelegt, in möglichst enge Verbindung und Beziehung zu einander zu setzen sind und keine Thätigkeit isolirt neben der anderen herlaufen darf. Den Mittelpunkt des Ganzen bildet wegen seiner weitgreifenden psychologischen und pädagogischen Bedeutung der Anschauungsunterricht, dem daher auch die Direktive für die anderweitigen Bildungsgegenstände zufällt.

§. 50. Die Anschauungen sind der Ausgangspunkt und die Grundlage aller weiteren Entfaltung der Seele, sie sind das Material, aus welchem sich unser gesamtes geistiges Leben aufbaut. Denn erfahrungsgemäß bringen wir weder angeborene Vermögen, noch Kräfte, noch Ideen mit auf die Welt, sondern gewinnen den ganzen Reichthum unseres inneren Lebens, die gesamte Bildung des Geistes und Herzens Schritt für Schritt durch den Wechselverkehr mit der Außenwelt, durch die Aufnahme und Verarbeitung der uns durch die Sinne zugeführten Eindrücke und Wahrnehmungen. Durch kein Mittel läßt sich direkt auf das Innere des Menschen einwirken, um ihm bestimmte Begriffe, Gefühle, Interessen mitzutheilen, zu diesem Behufe muß man sich an die Sinne wenden: aus dem, was das Kind sinnlich wahrnimmt, gehen die ersten Ansätze seiner Begriffsbildung hervor, an das, was es sieht und hört, knüpfen sich die ersten Regungen seiner Interessen, Gefühle und Begehrungen. Alles Denken nimmt seinen Anfang mit den Anschauungen; diese machen nicht nur das Material desselben aus, sondern alle Operationen des Denkens: alles Abstrahiren, Reflektiren und Begriffebilden, alles Trennen und Zusammenfassen, Vergleichen und Unterscheiden wird zuerst an den Anschauungen gelernt und später nach der Analogie auf andere rein psychische Gebilde übertragen. Das ist wohl Grund genug, der Bildung der Anschauung das erste Augenmerk im beginnenden Schulunterrichte zuzuwenden, und rechtfertigt es, den Anschauungsunterricht in den Mittelpunkt des Elementarunterrichtes zu stellen.*)

§. 51. Nun besteht das Wesen einer gebildeten Anschauung theils in der Schnelligkeit und Sicherheit, womit die Einzelheiten eines

*) Man vergleiche hierzu des Verfassers gekrönte Preisschrift: Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen, 2. Aufl. Leipzig 1875, in welcher dieser Gegenstand seine eingehende Darstellung gefunden hat.

größeren Ganzen übersehen und die charakteristischen Punkte herausgefunden werden, theils in der freien Beweglichkeit, womit sich diese Einzelheiten wieder zu lebensvollen, sinnlich bestimmten, der Wirklichkeit entsprechenden Bildern der Gegenstände zusammenschließen. Es muß daher durch den Anschauungsunterricht darauf hingearbeitet werden, daß dem Kinde durch möglichst allseitige Betrachtung eines Gegenstandes, durch Versetzung und Theilung desselben, wo es angeht, alle Einzelheiten desselben möglichst deutlich und bestimmt nach ihrer Lage und ihrem Verhältnisse zum Ganzen auseinandertreten und ebenso wieder in regelrechte Verbindung zu klarer Auffassung kommen, also die Synthese der vorausgegangenen Analyse folgt. Es kommt also hier wesentlich darauf an, den Kindern zu scharfer Auffassung und Unterscheidung der einzelnen Theile eines Gegenstandes und zu klarer Uebersicht der richtigen Gliederung derselben zu verhelfen und sie zu gewöhnen, auch andere Gegenstände in derselben Weise zu betrachten, kurz die Anschauungen der Kinder zu klären, zu berichtigen, zu ergänzen und zu erweitern, während die ähnlichen Unterhaltungen im Kindergarten in der Hauptsache darauf abzielten, den Kleinen überhaupt zum Bewußtsein zu bringen, was sie denn eigentlich an einem Dinge gesehen. Dagegen haben die Elementarklassen noch das mit dem Kindergarten gemein, daß sie ihre Objekte noch ganz dem kindlichen Anschauungskreise entnehmen und sich an das halten, was die Kinder der Hauptsache nach schon kennen, um die Kinder vorerst mit ihrer Umgebung recht vertraut und in ihr wahrhaft heimisch zu machen. Natürlich wird sich die Betrachtung nicht auf die genaue Auffassung der Gestalt und Form der Gegenstände allein beschränken, so großes Gewicht auch darauf zu legen ist, zumal die bereits im Kindergarten gewonnenen Begriffe der Größen-, Lagen- und Richtungsverhältnisse wesentliche Hilfen leisten, sondern es sind auch die Gegenstände theils in ihrer Bedeutung für den Haushalt der Natur, theils in ihrer Bedeutung für das Leben des Menschen mit in Betracht zu ziehen, soweit sie dem Erfahrungskreise des Kindes nahe liegen, und wie es als Grundsatz zu gelten hat, daß mit der Betrachtung *einzelner* Gegenstände zu beginnen ist, und zwar auf Grund ihrer Vorführung in natura, so sind doch weiterhin die betrachteten Gegenstände zu Gesamtbildern, zu Gruppen und Systemen zusammenzuordnen, und was ihre Beziehung zum Leben betrifft, so werden die für den Anschauungsunterricht bestimmten Gruppenbilder, welche gleichsam kleine Ausschnitte aus dem wirklichen Leben veranschaulichen, gute Dienste leisten.

§. 52. Was die *Auswahl* der zu betrachtenden Gegenstände anbelangt, so muß auf wirklich werthvollen, würdigen und dem Kinde

interessanten Stoff Bedacht genommen werden, und da die Kinder für nichts mehr Interesse haben als für die Natur, so stehen Naturgegenstände in erster Reihe, und sie treten so auf, wie sie die Natur im Kreislaufe des Jahres darbietet; Kunstgegenstände, Werkzeuge u. dgl. nehmen einen untergeordneten Rang ein und treten hinter jenen wesentlich zurück. Um aber den Kindern das Verständniß der Natur und die reine, unversiegbare Freude an ihren Gaben und Schöpfungen immer mehr aufzuschließen, muß vor allem die Naturbeobachtung noch mehr gepflegt und angeregt werden, als es im Kindergarten geschehen konnte. Schon der Entwickelung der Pflanzenwelt kommt ein lebhafteres Interesse entgegen als früher, und es sind daher nun auch Beobachtungen des Keimens verschiedener Pflanzen, der Wurzel- und Blattbildung, der Blütenformen u. dgl. mehr am Orte; ebenso sind die Kinder durch Blattsammlungen, die bei den kleinen Spaziergängen stattfinden, mit den Laubformen der wichtigsten einheimischen Waldbäume, oder durch Aehrensammlungen mit den heimischen Getreidearten bekannt zu machen. Aber voran steht immer noch das Leben der Thierwelt, und auch in dieses sind sie durch weitergehende Beobachtungen tiefer einzuführen. Namentlich gilt das von solchen Thieren, die den Kindern allbekannt sind und die einen auch für die Kinder überaus anziehenden Entwickelungsprozeß durchlaufen, wie der Frosch, der Schmetterling, die Fliege u. a. m. Durch Aufstellung von Laich in einem Glase, oder von Käsemaden unter einer Glasglocke, oder durch Fütterung einer Raupe in einem Glaskästchen u. dgl. m. sind ihnen diese Entwickelungen in ihren einzelnen Stadien näher zu rücken. Aber auch gewisse Naturvorgänge und Naturerscheinungen, wie der Regen, der Schnee, der Thau, das Schwitzen der Fenster ꝛc. lassen sich den Kindern jetzt mit leichter Mühe zum Verständnisse bringen: eine einfache Spirituslampe und ein Blechchecher, um darin das Wasser verdampfen zu lassen, sind die einfachsten und instruktivsten Mittel dazu. Wird in dieser Weise den Kindern der Sinn für die Natur erschlossen und die Liebe für ihre Schätze geweckt, so ist es leicht, ihnen auf den folgenden Stufen bestimmte Aufgaben zu speziellen Beobachtungen eines oder des anderen Vorganges zu stellen, die umso eifriger aufgegriffen werden, je größere Freude ihnen früher ähnliche Beschäftigungen bereitet haben. Und soll überhaupt das Interesse an der Natur bei den Kindern geweckt und befestigt werden, so muß es jetzt geschehen, wo noch alle Sinne den Eindrücken der Natur offen stehen und die ganze selbstlose Hingabe an ihre Reize noch nicht von abstrakten Kenntnissen getrübt und gestört wird. So nur allein läßt sich auch dem späteren strengeren natur-

wissenschaftlichen Unterrichte wirksam vorarbeiten, dem sonst die Grundlage, der Kern fehlt, nämlich „Einzelheiten, treu und sinnig beobachtet und gewonnen, Gaben der Natur, am liebsten ihr abgelauscht mitten in dem Fortgange ihrer immerwährenden Schöpfungen.“*)

§. 53. In den zur Besprechung kommenden, theils der Natur, theils dem Menschenleben angehörenden Erscheinungen kommen so manche Momente sittlicher und religiöser Art zum Ausdrucke und liegen so verschiedene Beziehungen auf das Uebersinnliche und Moralische, die den Kindern ebenfalls, so weit sie innerhalb ihres Verständnisses liegen, zum Bewußtsein zu bringen und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen sind. Den besten Dienst hierbei leisten wieder poetische Stoffe, Liedchen und Märchen — denn biblische Geschichte ist auf dieser Stufe aus bekannten Gründen noch ausgeschlossen — Stoffe, die ein Lebensverhältniß, eine ethische Idee in knapper, schöner Form sprachlich veranschaulichen, Freude und Leid des Menschenlebens nachfühlen lassen, für Edles und Gutes erwärmen und im Anschlusse und Zusammenhange mit dem behandelten Gegenstande des Anschauungsunterrichtes das in Beziehung zu setzen gestatten, was die Kinder selbst bereits erfahren und erlebt haben. Die Behandlung dieser Stoffe ist dieselbe wie im Kindergarten: den Märchen und Erzählungen ist durch vorhergegangene Bearbeitung des Gedankenkreises, den sie behandeln, der Boden zu bereiten; die Liedchen sind einzuprägen und wo es angeht — wie auch die Märchen — dramatisch zu behandeln; ebenso gesellt sich dazu der Gesang, so weit es die gelernten Liedchen gestatten. Das Singen, das fleißig zur Erheiterung der Gemüther vorgenommen wird, erfolgt zwar nach dem Gehör, doch kann man sich auf der oberen Stufe der Elementarklasse auch des Hilfsmittels noch bedienen, zunächst die Tonlinie, dann auch die einzelnen Melodien, die gesungen werden, mittelst der Regenbogenfarben durch die Kinder selbst darstellen zu lassen, worauf in den Mittelklassen das Singen zum Notensystem übergeführt wird.

§ 54. Mit den Anschauungsübungen verbinden sich naturgemäß die sprachlichen Uebungen, da ja die Sprache eines der Mittel ist, zu kontroliren, was und wie die Kinder etwas aufgefaßt haben. Da der Anschauungsunterricht die strengere Form der Unterredung annimmt, so dient das, was angeschaut und beobachtet wird, theils der Verdeutlichung, theils der Erweiterung des Sprachschatzes. Die Antworten müssen immer in vollständigen Sätzen erfolgen, und da die

*) Stoy, Vaterhaus und Muttersprache. Der pädagogischen Bekenntnisse sechstes Stück. Jena 1860. S. 6.

Form und die Betonung der Frage den Kindern stets die nöthige Hilfe und Unterstützung gewährt, so sind auf diesem Wege zugleich die richtige Formbildung der Wörter, wie Ein- und Mehrzahl, Kasus-, Komparations- und Konjugationsformen, Ableitung und Zusammensetzung der Wörter, Erweiterung der einfachen Sätze durch Beifügung näherer Bestimmungen ꝛc. zu üben, je nachdem der behandelte Stoff dazu die Veranlassung giebt. Dadurch verlieren diese Uebungen zugleich das Trockene und Ermüdende, das ihnen sonst anhaftet, und die Kinder lernen sich immer geläufiger ausdrücken, ohne daß sie es merken und mit geisttödtenden Uebungen geplagt werden. Nebenher werden einzelne aus dem Unterredungsstoffe besonders hervorragende Wörter (zunächst einsilbige) im Kopfe lautirt, später auch sillabirt und dadurch dem Lesen vorgearbeitet; denn weder dieses, noch auch das Schreiben findet auf der untersten Stufe der Elementarklassen statt, sondern bleibt der oberen Stufe derselben, dem zweiten Schuljahre vorbehalten.

§ 55. Es ist allerdings ein durch die Tradition und das blinde Schwören auf „Autoritäten" eingewurzeltes Vorurtheil, daß Lesen und Schreiben das erste und wichtigste im beginnenden Schulunterrichte sei, weil dadurch dem Kinde die Schätze des Geistes, die „Grundlagen alles ferneren Denkens" (Lina Morgenstern) erschlossen würden. Man behauptet, daß derjenige, welcher lesen könne, „wie mit einem neuen Sinneswerkzeuge begabt erscheint; er ist nunmehr im Stande, die große Zahl von Gedanken, die in dem Laufe der Zeit von Tausenden von Menschen schriftlich niedergelegt worden sind, und für welche er bis dahin kein Ohr hatte, wie lebendige Rede zu vernehmen. Eine ganz neue Welt ist ihm damit erschlossen, und er sieht dadurch nicht allein die Möglichkeit der Belehrung, sondern auch die Fähigkeit des edelsten Genusses sich auf wunderbare Weise gemehrt."*) Das alles klingt zwar recht schön und hat auch vom Standpunkte des Erwachsenen aus seine Berechtigung, aber man begeht dabei nur den kleinen Fehler, den Standpunkt des Erwachsenen mit dem Standpunkte des sechsjährigen Kindes zu identifiziren, das sich um die großen Gedanken, welche seit Jahrtausenden in Handschriften und Büchern niedergelegt sind, noch kein Haar krümmt, noch viel weniger sie „wie lebendige Rede" vernimmt. Allerdings ist Lesen und Schreiben ein recht bequemes Beschäftigungsmittel für die Kleinen, insofern es den Lehrer der Mühe überhebt, immer selbstlehrend und redend aufzutreten, und ihm gestattet, das Kind an das Buch zu verweisen; aber

*) Kehr, Praxis der Volksschule. 5. Aufl. S. 141.

das normal entwickelte Kind hat in diesem Alter noch gar kein Bedürfniß zum Selbstlesen und Sichselbstbilden, ihm geht noch das lebendige Wort des Mundes über alles, es hört tausendmal lieber eine Geschichte, ein Märchen sich erzählen, als es sich denselben Stoff aus den starren Buchstaben zusammenträgt. Und wo ein sechs- oder siebenjähriges Kind sich mit Büchern beschäftigt, da ist ihm das in den allermeisten Fällen eingeredet, aufoktroyirt, aufgezwungen. Die Folgen solcher Unnatur sind traurig genug, als daß man ihr irgendwie Vorschub leisten sollte. Einmal entfremdet das frühe Lesen die Kinder der Natur und stumpft ihr Interesse für dieselbe zu einer Zeit ab, wo dasselbe wegen der unmittelbaren Theilnahme der Kinder an allen äußeren Vorgängen erst recht fest und sicher zu begründen wäre; man entreißt sie durch die Bücher dem Selbstsehen, Selbstbeobachten, Selbstprüfen, Selbsturtheilen, wozu die Natur die beste Lehrmeisterin ist, und wirft sie erbarmungslos dem Wort- und Bücherwesen in die Arme, das — ein fürchterlicher Moloch — je länger je mehr die Selbständigkeit des Denkens und Urtheilens vernichtet und aufzehrt und zu prüfungsloser blinder Hinnahme des Gedruckten um so mehr gewöhnt, je weniger — wie es ja beim Kinde der Fall ist — dem eigenen Vorstellungskreise die Maßstäbe zur Prüfung dessen ermangeln, was man vor sich im Buche „Schwarz auf Weiß besitzt", — eine vortreffliche Methode, echte Buchstabengläubige, servile Achselträger, blinde Nachbeter und Nachtreter fremder Ansichten zu erzeugen und das Wort- und Phrasenwesen zu begünstigen, das in der Gegenwart in so erschreckender Weise wuchert, daß man selbständige Charaktere und der eigenen Prüfung und Forschung unentwegt folgende Denker heute noch mehr als zu Diogenes Zeit mit der Laterne suchen möchte. — Dann verdanken dieser unglücklichen Verfrühung die Unmassen seichter, fader, weichlicher, nichtsnutziger Kinderschriften ihren Ursprung, mit denen der Büchermarkt jahraus, jahrein überschwemmt wird, und die nicht allein des Kindes Phantasie überreizen, sondern auch seinen Geschmack gründlich verderben und es blasirt machen. Hier trifft das Wort des Dichters zu: „das eben ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend Böses muß gebären;" denn nachdem man die erste böse That begangen und die Kinder der Natur entfremdet und ihnen statt der treuen und selbstlosen Beobachtung derselben das Lesen aufgenöthigt hat, muß man dem auch das zweite Verbrechen hinzufügen und den Kindern Stoff zum Lesen verschaffen — was für welcher, ist ja gleichgiltig — vide Jugendliteratur! — Endlich bietet man mit dem frühzeitigen Lesen und Schreiben dem Kinde statt wirklicher Bildung nur ein Werkzeug, ein Mittel zur Bildung,

das für die Kinder von um so zweifelhafterem Werthe ist, als sie es entweder noch gar nicht zu gebrauchen verstehen, oder, wie wir vorhin zeigten, in ganz verkehrter Weise anwenden. Alles, was unser geistiges Leben, sei es intellektueller oder sittlicher Art, wirklich fördert, erhebt und veredelt, entstammt den beiden Quellen Natur und Menschenleben. Jene zeigt uns die rechte Stellung zu unser aller irdischen Heimat, dieses läßt uns als Glieder in die große Kette vernünftiger Wesen und ihre fortgehende Entwicklung eintreten und eröffnet uns unsere Rechte und Pflichten zu Unsersgleichen — beide leiten einen lebendigen, unversieglichen Bildungsstrom beständig und unmittelbar in uns hinüber, während das todte Schriftwerk dies nur mangelhaft und mittelbar thut. Warum wollen wir da unsere Kinder nicht lieber zu diesem Bildungsstrome selbst hinführen und sie daraus geistige und sittliche Erhebung schöpfen lassen, statt ihnen sein mattes und abgestandenes Wasser in löcherichten Gefäßen herbeizutragen? Warum wollen wir die Kinder mittelst der Bücher die Welt bloß „durch ein Fernglas nur von weitem" zeigen, wo doch noch alles um sie her knospet und grünt, wo ihnen die Vöglein in den Zweigen singen und die Blumen ihre Grüße entgegennicken und sie nur zuzugreifen brauchen, um die reichste Nahrung für Geist und Herz zu finden? —

§. 56. Nein, lassen wir die Kinder — selbst noch Vöglein im frisch belaubten, grünen Baum des Lebens — sich nähren an den Brüsten der Natur und verschonen sie noch eine Weile mit dem Bücherwesen, das sich immer noch früh genug mit dem zweiten Schuljahre einstellt, nachdem es durch Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge (Kopflautiren, Sprechen, Nacherzählen und Darstellen der Geschichten und Märchen, Memoriren der Liedchen ꝛc.), sowie durch Uebungen des Auges und der Hand (Zeichnen) hinlänglich vorbereitet ist. Diese Vorübungen genügen vollständig, zumal wenn etwa noch die beim Lautiren gewonnenen Laute mit Hilfe elementarer Buchstabenzeichen, wie sie — die Mitte zwischen Schreib- und Druckschrift haltend — von Graser, Denzel, Wurst u. a. vorgeschlagen worden sind, dargestellt werden. Aber auch wenn Lesen und Schreiben im zweiten Schuljahre eintritt, hat es sich ganz an den Anschauungsunterricht anzuschließen; wo man vorzieht, es nach der analytisch-synthetischen Methode zu betreiben, welche mit ganzen Wörtern, sogenannten „Normalwörtern" beginnt, da sind dieselben den betrachtenden Stoffen zu entlehnen und an ihnen die Buchstaben des Alphabets zu gewinnen, worauf das Satzschreiben beginnt; wo man dagegen nach der reinen Schreibmethode verfährt, da sind, sobald die Kinder bis zum Wort- und Satzschreiben

gefördert sind, die zu schreibenden Wörter und Sätze immer wieder den geführten Unterredungen zu entnehmen, so daß Lesen und Schreiben, als untergeordnete Lehrgegenstände, einen festen Halt- und Mittelpunkt am Anschauungsunterrichte finden.

§. 57. Im engen Zusammenhange mit dem Anschauungsunterrichte tritt ferner die Bildung der Sinne, da dieselben ja die Vermittler der Anschauungen sind, und alles, was auf unser geistiges Leben Bezug hat, den Weg durch sie nehmen muß. Vor allen kommen Gehör, Getast und Gesicht in Betracht. Das Gehör wird bei den Sprech- und Singübungen im rechten Auffassen verschiedener Klänge und Töne nach ihrer Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche und im Takte geübt, das Getast wird überall herangezogen, wo ein betrachteter Gegenstand eigenthümliche Merkmale besitzt, die nur mit Hilfe des Gefühls wahrnehmbar sind, und auch sonst geben allerhand Rathespiele, die bald mit, bald ohne Hilfe des Gefühls ausgeführt werden, Gelegenheit zur Uebung desselben. Die weitgrößte Berücksichtigung kommt indes dem Gesichte zu, das schon im gewöhnlichen Leben die Kontrole über die anderen Sinne ausübt und bei seiner Fähigkeit, viel manchfaltigere Formenelemente als diese mit ihren Gruppirungen gleichzeitig aufzunehmen, von dem bedeutungsvollsten Einflusse auf die Entfaltung eines reichen geistigen Lebens ist, außerdem aber als Farben- und Gestaltensinn zur Auffassung der Außenwelt den entschieden wichtigsten Beitrag liefert. Denn alle Dinge der Außenwelt, die sich uns als ein buntes Nebeneinander im Raume darstellen, treten erst durch ihre gegenseitige Abgrenzung, d. i. durch ihre Gestalt, als gesonderte, geschlossene Ganze hervor, und ihre richtige Auffassung ist daher für die rechte Kenntniß der Außenwelt, so wie sie uns eben erscheint, von der größten Bedeutung. Und da die Gestalt eines Dinges wieder durch die Größen- und Lagenverhältnisse seiner Theile bestimmt ist, so haben hier Uebungen in der Auffassung desselben einzugreifen. Zwar sind die erwähnten Verhältnisse den Kindern nicht unbekannt, sie sind ihnen schon im Kindergarten beim Bauen, Stäbchenlegen und anderen Beschäftigungen zum Bewußtsein gekommen; aber es gilt jetzt, dieselben zu noch klarerer Erkenntniß zu erheben, und das geschieht durch das Messen und Schätzen, so daß der Forderung Rousseau's: Meßt, zählt, wägt, vergleicht! jetzt strenger zu genügen ist. Zum Zwecke des Messens ist den Kindern zunächst in die Rahmen der Schiefertafel etwa die Länge von zwei Dezimeter, abgetheilt in Zentimeter und Millimeter, einzugraben, damit sie zunächst durch beständiges Voraugenhaben dieser Maße sich mit ihnen bekannt machen und sie bei sonstigen

Uebungen auf der Tafel, z. B. beim Zeichnen, vergleichend heranziehen können;*) außerdem aber ist ihnen noch ein Maß von ähnlicher Länge in die Hand zu geben, damit sie die gebräuchlichen Maße auch benutzen lernen und sich in vorkommenden Fällen von dem Größenverhältnisse eines Dinges durch wirkliches Messen handgreiflich und augenscheinlich überzeugen können. Nebenher haben dann Abschätzungen nach dem Augenmaße stattzufinden, die dann durch nachträgliches Ausmessen zu berichtigen sind, und diese Uebungen im Abschätzen und Ausmessen dürfen nicht bei bloßen Linien stehen bleiben, sondern müssen von Stufe zu Stufe sich erweitern und auf größere Entfernungen und Räume, z. B. das Schulzimmer, den Schulhof ꝛc., sich ausdehnen. Da es sich aber hierbei nur um Größenverhältnisse und Linien handelt, die Gestalt eines Dinges aber auch durch die Lagenverhältnisse seiner Theile, also durch Winkel bestimmt wird, so müssen die Kinder nun genauer mit den Winkeln und ihren Unterschieden bekannt gemacht werden; sie müssen rechte, spitze und stumpfe Winkel, desgleichen regelmäßige Flächen, wie Dreiecke und Vierecke genau unterscheiden und darstellen lernen, und ebenso sind die Begriffe von Kanten, Ecken und Flächen schärfer zu fassen und auf Grund der Anschauungen von Körpern genauer herauszuarbeiten. — Allerdings könnte man fragen, was jene Begriffe, welche der Geometrie entlehnt sind und sich auf regelmäßige Körper und Flächen beziehen, mit der Auffassung der Gestalten überhaupt, wie sie die Natur darbietet, zu schaffen habe, zumal da es der regelmäßigen Gestalten nur eine ziemlich beschränkte Zahl, der unregelmäßigen in der Natur dagegen eine unzählige Menge giebt. Allein es darf nicht übersehen werden, daß, so viele unregelmäßige Gestalten wir auch kennen lernen mögen, dieselben uns doch wegen ihrer Verschiedenheit zur Fortbildung der genauen Auffassung von Gestalten nur wenig helfen, da eben jede neue Gestalt von den bereits bekannten in der mannichfaltigsten Weise abweicht, wogegen uns die Bekanntschaft mit den regelmäßigen Gestalten wegen ihrer geringen Zahl und der Gleichartigkeit ihrer Verhältnisse überall zu Hilfe kommt und zur Kontrole dient, und so dem Neuen, in dem Bekanntes wiedergefunden wird, zu größerer Leichtigkeit und Geläufigkeit der Auffassung verhilft.

§. 58. Endlich ist hier noch, als eines für die Auffassung räumlicher Gestalten nicht hoch genug zu schätzenden Mittels, des Zeichnens zu gedenken. Zur Zeit hat dasselbe in den Elementar-

*) Siehe die Anmerkung zu §. 58 auf S. 74.

klassen entweder eine ganz untergeordnete und nebensächliche Rolle gespielt, oder man hat ihm in den meisten Fällen geradezu die Thür verschlossen — eine Folge des unglücklichen Hängens am Alten und Hergebrachten, sowie der Unfähigkeit, die Winke der Natur zu verstehen und sich von ihnen leiten zu lassen. Zum ersten, sagt man, sei das Zeichnen *zu schwer* für kleine Kinder, so daß sie oft die schrecklichsten Karrikaturen zuwege brächten und sich damit den Schönheitssinn geradezu *verdürben*; zum zweiten sei doch der nächste Zweck der, daß die Kinder lesen und schreiben lernten, nicht daß sie *jetzt* schon zeichnen lernten; das Zeichnen lasse man lieber erst *nach* dem Schreiben (im dritten oder vierten Schuljahre) folgen, weil die Kinder zu einem *guten* Zeichnen — und ein schlechtes Zeichnen werde man doch nicht von den Kindern verlangen wollen — bereits ein *geübtes* Auge mitbringen müßten.*) So sagt man, ohne an den darin liegenden Widersprüchen Anstoß zu nehmen. Wer Kinder beobachtet hat, weiß, welches Vergnügen sie daran finden, die Häuser, Bäume, Thiere und Menschen in ihrer Umgebung darzustellen, und wie sie aus eigenem Antriebe derartige Versuche immer wiederholen. Diesem Triebe sollte man schon um deswillen nachkommen, weil er das beste Mittel an die Hand giebt, die Kinder zum öfteren Anschauen und aufmerksamen Betrachten der Gegenstände zu veranlassen und ihr Interesse dafür zu steigern; noch wichtiger aber ist dieses malende Zeichnen als *Kontrole der Anschauung*. Das Kind muß dabei den betreffenden Gegenstand in seine einzelnen Theile zerlegen, diese in der Phantasie festhalten und daraus wieder zu einem Ganzen zusammensetzen. Jeder Operation der Hand entspricht eine solche des Geistes, und der Stift beweist, ob die Anschauung reif gewesen ist. Von künstlerischen Leistungen kann allerdings noch nicht die Rede sein, und es werden anfangs auch mehr oder weniger Karrikaturen mit zu Tage kommen; aber das schadet auch nichts, denn alles, was gut werden soll, muß zunächst gering und schlecht anfangen, da kein Meister vom Himmel fällt; die Hauptsache ist, daß das Kind seine Anlagen dabei entwickelt. Wer überhaupt die ersten Leistungen der Kinder vom hohen Kothurn eines hochgeschraubten, exklusiven Künstlerthums herab beurtheilt, der ist zum Pädagogen verdorben. Vom Verderben des Schönheitssinnes durch das frühe Zeichnen kann erst recht nicht die Rede sein, da die Formenschönheit der Natur ja immer der Betrachtung sich darbietet, die schlechten

*) Vgl. *Kehr* und *Schlimbach*, die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts, S. 45 f.

Nachbildungen auf der Tafel aber bald wieder verschwinden. Andernfalls dürfte man die Kinder auch nicht so früh schreiben lassen, da sie hier anfangs auch noch die schrecklichsten Karrikaturen zuwege bringen und sich damit den „Schönheitssinn" verderben könnten; man dürfte überhaupt das Kind gar nichts anfangen und angreifen lassen, weil vorauszusehen ist, daß es seine Sache zunächst schlecht machen und damit möglicherweise seinen „Schönheitssinn" ruiniren würde. Und nun noch diese hohe Didaktik, mit dem Schreiben zu beginnen, um dadurch das Auge zu üben, mit dem Schreiben, das die Auffassung ungleich schwieriger und komplizirterer Formen (insbesondere wo man gleich mit dem Schreiben von Normalwörtern anfängt) vom Kinde verlangt, als sie die einfachen Umrißzeichnungen von Gegenständen bieten! — Gerade das Umgekehrte ist das Richtige, weil Natürliche: das Zeichnen muß vorangehen, nur muß es auch in rechter Weise angefaßt werden. Wenn ein Gegenstand, der sich in natura vor den Augen der Kinder befindet, betrachtet und besprochen worden ist, läßt sich der Lehrer die einzelnen Grenzlinien desselben (oder eines Theiles) nach ihrer Richtung, Länge und Lage zu einander angeben und darnach die Kopie an der Wandtafel vor den Augen der Kinder entstehen. Die gezeichnete Fläche und der wirkliche Körper legen sich nun wechselsweise aus, und die Kinder lernen ihre gegenseitigen Beziehungen leicht begreifen und einen Umriß nachversuchen. Aber bald erheben sie sich über die Stufe des bloßen Nachahmens; sie versuchen selbständig in der gleichen Weise auch außerhalb der Schule die aufgefaßten Gegenstände darzustellen, sie greifen nun mit Kopf und Hand zugleich zu, sobald nur einige Uebung erlangt ist; das Auge lernt immer besser der Hand befehlen, die Hand immer williger und mit schnell wachsendem Geschicke den Befehlen des Auges folgen. Das Zeichnen wird also schon von der untersten Stufe an zum Naturzeichnen, schließt sich eng an den Anschauungsunterricht an und ist auch auf den folgenden Stufen in gleicher Weise weiterzuführen. Daß alle Gegenstände, die besprochen werden, auch zu zeichnen sind, ist damit nicht gesagt, vielmehr schränkt sich das Zeichnen zunächst auf die Gegenstände mit möglichst einfachen Umrissen, oder auf bloße Theile derselben ein, und schreitet so ganz allmählich zu schwierigeren Objekten fort. Gezeichnet wird im ersten Schuljahre noch auf der Schiefertafel, deren eine Seite aber nicht quadrirt, sondern nur nach Art der stigmographischen Methode mit quadratisch gestellten, zentimeterweit von einander abstehenden Punkten versehen ist, welche dann beim Zeichnen zu verbinden sind, so daß also nicht mehr

Linien, sondern nur Punkte den Kindern als Anhalt dienen;*) im zweiten Jahre wird in gleicher Weise zum Zeichnen auf Papier mittelst Bleistiftes fortgeschritten, wobei stigmographische Zeichenhefte, wie die im Verlage von Bacmeister in Eisenach durch Bauer (mit Text von Rein) herausgegebenen zu benutzen sind. Erst mit dem Eintritte in die Mittelklassen (im dritten Schuljahre) fällt auch diese letzte Hilfe, und es tritt freies Handzeichnen ein.

§. 59. In Verbindung mit dem Zeichnen tritt das Malen. Auch hier zeigt sich wieder recht klar, wie wenig die Schule bei der Auswahl ihrer Bildungsmittel die Kindesnatur befragt, wie wenig sie sich um bereits seit langer Zeit den Kindern dargebotene Beschäftigungsmittel bekümmert hat. Nichts geht dem Kinde, sobald es einigermaßen seiner Hände Herr ist, über Farbenkasten und Pinsel, es wird nicht müde, Bilderbogen bunt zu malen, kehrt zu diesem Geschäfte auch in den späteren Jahren noch gern zurück, und dasselbe steht ihm ungleich höher als das Zeichnen der Umrisse eines Gegenstandes. Es beruht dies auf einem psychologischen Grunde. Das nämlich, was uns an den Gegenständen zuerst und am meisten in die Augen fällt, ist die Farbe, ja mittelst derselben nehmen wir erst die Gestalt der Dinge wahr. Mittelst der Farbe heben sich erst die Gegenstände und ihre Theile von

*) Behufs der Anfertigung derartiger Tafeln wendet man sich am besten an die renommirte Fabrik von A. W. Faber in Stein bei Nürnberg, deren Fabrikate sich bei solidem Preise sowohl durch die Güte des verarbeiteten Materials, als durch die Sauberkeit der Ausführung auszeichnen. Sie fertigt nicht bloß quadrirte Tafeln an, wie wir sie §. 34 (S. 45) verlangten, sondern auch punktirte, wie sie die stigmographische Methode erheischt, und liefert Schiefertafeln mit allen gewünschten Liniaturen, wie sie sich dem Bedürfniß der verschiedensten Schulen, den Kindergarten mit inbegriffen, anzubequemen bemüht ist. Auch werden die Tafelrahmen auf Wunsch mit Maßen versehen, wie wir das §. 57 (S. 71) theils zur festen Einprägung dieser Maße, theils zu mancherlei Uebungen im Abtheilen der Linien und zur Anwendung beim Zeichnen wünschten. Indes sind diese Maße auf den uns von der Fabrik freundlichst übermittelten Mustertafeln nur aus Papier und dem Tafelrahmen aufgeklebt, was um deswillen unpraktisch ist, weil sie infolge des Abwischens der Tafel mit einem feuchten Schwamme, des Hin- und Herschiebens auf der Bank, der Reibung im Schulranzen u. dgl. nur von kurzer Dauer sind und bald das Aufkleben neuer Maße nöthig machen, die eben so schnell wieder das Schicksal der vorigen theilen. Ob die Fabrik auch die Tafeln in der Weise mit Maßstäben versieht, wie wir es eigentlich im Sinne hatten, daß nämlich die betreffenden Maße gleich maschinenmäßig in den Tafelrahmen selbst eingeprägt werden, wie dies bei der Herstellung von Meterstäben ꝛc. geschieht, darüber sind wir ohne Nachricht geblieben. Uebrigens stellt sich der Preis der Tafeln mit einem aufgeklebten Papiermaße von zwei Dezimeter Länge nur um 1,5 Mark für 100 Stück höher, als der Preis der gleichen Sorte Tafeln ohne dieses Maß beträgt.

einander ab; sie nimmt eine bestimmte Stelle ein, und wo sie aufhört, hat zugleich der Gegenstand seine Grenzen, die seine Gestalt einschließen. Daraus erklärt sich das Bevorzugen der Farbe vor der Form, dem wir vor allen Dingen beim Kinde und bei kindlichen Völkern begegnen, und es verdient dasselbe im Kindesalter um so mehr Berücksichtigung, als es nebenbei zugleich ein treffliches Mittel zur Auffassung der Form eines Dinges ist. Nun könnte man allerdings dem Kinde allerlei Bilderbogen zum Ausmalen geben; aber so bequem dies wäre, so wenig pädagogisch würde es für die Schule sein. Vielmehr hat sich das Malen mit dem Zeichnen zu verbinden, dergestalt, daß das, was vorher gezeichnet ist, hinterher ausgemalt wird. Die größere Freude an der Farbe muß unausgesetzt als natürlicher Sporn angewandt werden, auch die vergleichsweise schwierigere und weniger anziehende Form zu bemeistern; das Vergnügen des Kolorirens steht dann als die voraussichtliche Belohnung für die Anfertigung der sauberen Umrißzeichnung im Hintergrunde. — Die zu benutzenden Farbenkästen dürfen indes nicht alle möglichen Farben und Farbennüanzen, sondern neben weiß und schwarz nur die bereits oben mehrfach genannten Hauptfarben: roth, blau, violett — grün, orange und gelb enthalten. Neben den Umrißzeichnungen einzelner Gegenstände sind auch die z. B. mit Täfelchen gelegten und nachgezeichneten Zierformen zu koloriren, so daß die Kinder neben der Uebung im bloßen Färben auch die Gewöhnung zu geschmackvoller Zusammenstellung der Farben finden.

§. 60. Als Beschäftigungsmittel werden aus dem Kindergarten beibehalten Stäbchen- und Täfelchenlegen, Ausschneiden, Ausnähen, Falten und die Thonarbeiten. — Das Stäbchenlegen dient theils noch zur Darstellung einzelner Gegenstände und Formen, der Winkel, regelmäßiger Flächen ꝛc., theils und vornehmlich tritt es in den Dienst des Rechnens, das auf der untersten Stufe der Elementarklassen den Zahlenraum von 1—10, auf der oberen Stufe bis 100 in Grubescher Weise durcharbeitet, aber stets so getrieben wird, daß die Kinder alle Zahlen und Zahlenverhältnisse selbst darstellen, also in den Stäbchen zugleich die instruktivste Rechenmaschine in den Händen haben, mittelst deren sie schon auf der untersten Stufe mit Leichtigkeit auch in das Wesen der Brüche eingeführt werden können. Wenn man das Letztere in der Regel zu thun unterläßt, so ist daran nur, wie in so vielen anderen Dingen, das Hängen am Hergebrachten schuld, wonach man die Bruchrechnung als eine schwierigere Rechnungsart erst viel später, etwa bei zehnjährigen Kindern eintreten zu lassen pflegt. Nun liegt aber das Schwierigere der Bruchrechnung keineswegs in dieser an

sich, sondern nur in gewissen Operationen derselben, deren einzelne aus allen vier Spezies schon von jüngeren Kindern auf Grund der allerdings nothwendigen Veranschaulichungen mit Leichtigkeit auszuführen sind, wie wir dies aus eigener Erfahrung wissen. Das Gleiche gilt von einer ganzen Reihe anderer Aufgaben, die man für gewöhnlich in der Interessenrechnung, Gesellschaftsrechnung und in anderen Rubriken unterzubringen pflegt. Da es nun aber einmal üblich ist, den Rechenunterricht nach dem Ueberschreiten des Zahlenraumes von 100 in das Rechnen mit unbenannten Zahlen, mit benannten Zahlen und mit Brüchen, in Regeldetri, Kettensatz, Interessenrechnung, Gesellschaftsrechnung ꝛc. einzutheilen, so werden auch jahrweise diese Rechnungsarten in der angegebenen Reihenfolge den Kindern vorgeschnitten. Wollte man aber den sonst viel gepredigten Grundsatz: „Vom Leichten zum Schweren" wirklich streng durchführen, so dürfte man ihn nicht bloß innerhalb jener einzelnen Rechnungsarten zur Geltung bringen, sondern müßte den gesamten Rechenstoff, den ganzen Rechenunterricht, unbekümmert um den Namen einer Rechnungsart, darnach gliedern — ein Gedanke, der zwar von Goltzsch und Theel in dem „Rechenunterricht in der Volksschule" (2 Theile, Berlin 1858) durchgeführt, aber sonst noch keineswegs zu rechtem Durchbruch gekommen ist —; dann müßte auch die Bruchrechnung vom ersten Schuljahre an betrieben, aber natürlich auch gemäß der schwierigeren Fälle auf den folgenden Stufen fortgesetzt werden, was uns das Richtigere scheint. — Ebenso verhält es sich mit der Geometrie, die man gleichfalls bis auf die letzten Schuljahre verschiebt, während doch der Grund dazu schon in viel früherem Alter gelegt werden könnte. Das hat dann auch auf Grund der Vorarbeiten des Kindergartens in der mit demselben verbundenen Schule zu geschehen. Nachdem dort die wichtigsten geometrischen Grundbegriffe gewonnen sind, müssen dieselben nun in den ersten beiden Schuljahren, wie wir schon (S. 70) sagten, schärfer ausgearbeitet werden, und es beginnt nun die eigentliche geometrische Formenlehre, welche an die Betrachtung regelmäßiger Körper, die manchfaltigen Stoff in verschiedenen Beziehungen bieten, wie Würfel, Tetraeder, Oktaeder, drei-, vier- und sechsseitiges Prisma, drei- und vierseitige Pyramide anknüpft und die Begriffe von Fläche, Kante, Figur, Flächen-, Linien- und Raumwinkel, deren Arten und Verhältniß zu einander ꝛc. zu völliger Klarheit bringt. Es bedarf nur des Hinweises, wie von den Beschäftigungsmitteln hier zunächst die Thonarbeiten eingreifen, insofern die verschiedenen geometrischen Körper, ausgehend vom Würfel, plastisch dargestellt werden können, wobei der Fröbelsche

Körperkasten die Modelle liefert. Ebenso dient von jetzt ab, wo regelmäßige Flächen zur Betrachtung und Darstellung kommen, das Täfelchenlegen, wie nicht minder das Falten, das sich bis dahin mit der Darstellung wirklicher Gegenstände befaßte, wesentlich und vorzugsweise der Ausbildung geometrischer Begriffe. Auch das Ausschneiden kann noch in den Dienst der Auffassung geometrischer Formen treten, obgleich es im übrigen noch darauf gerechten Anspruch erheben darf, den Formen und Gestalten der betrachteten Gegenstände, Pflanzen- und Thierformen, Blumen- und Baumblätter u. dgl. zur Darstellung und festeren Einprägung zu verhelfen. Das Ausnähen verbleibt den Mädchen und wird bei der bereits vorhandenen Uebung im Gebrauche der Nadel zum wirklichen Nähen, sowie zum Stopfen übergeführt, welches letztere bereits durch das Flechten vorbereitet worden ist. — Das technische Prinzip wird durch die schon erwähnten Thonarbeiten vertreten, die sich außerdem noch auf die schon geübte Herstellung von allerhand Geräthschaften und leichteren Naturgegenständen erstrecken, und denen sich als neue Beschäftigung noch das Holzschnitzen zugesellt. Schon der kleine Knabe schnitzt, sobald er ein Messer halbwegs zu regieren vermag, gern allerlei Sachen aus Holz, und man darf in der Elementarklasse diesem Zuge um so eher nachkommen, als die Kinder hier fähig und entwickelt genug sind, ein neues Werkzeug vorsichtig und geschickt handhaben zu lernen. — Gehören auch Thonarbeiten und Holzschnitzen zu denjenigen Beschäftigungen, welche die später sich erweiternden mechanischen Handarbeiten einleiten, so müssen sie gleichwohl, wie alle Beschäftigungsmittel dieser Stufe, im möglichsten Zusammenhange mit den sonstigen Unterrichtsgegenständen erhalten werden, so daß also vorwiegend die Stoffe des Anschauungsunterrichtes und die damit verbundenen geschichtlichen Stoffe maßgebend und bestimmend für das sind, was in Thon oder Holz ausgeführt werden soll. Durch eine derartige wohlverstandene Konzentration wird wiederum nicht nur dem sonst kaum vermeidlichen Zerfahren dieser Arbeiten ins Unbestimmte vorgebeugt und ihnen ein sicherer Halt durch die wirklich bildenden Stoffe gesichert, sondern die letzteren selbst empfangen durch jene Beschäftigungen eine wesentliche Hilfe für die gründliche Durcharbeitung und feste Aneignung des behandelten Materials.

§. 61. Was die Unterrichtszeit betrifft, so rechnen wir ca. 16 Stunden auf den eigentlichen Unterricht und ca. 8 Stunden auf die übrigen Beschäftigungen. Die letzteren sind vorzugsweise auf die Nachmittagsstunden zu verlegen, da sich dieselben zu ausschließlich geistiger Beschäftigung viel weniger eignen, als die Morgen-

und Vormittagsstunden, wo der Geist noch die nöthige Frische und Spannkraft zu größerer Anstrengung besitzt, während sie sich für mehr mechanische Beschäftigungen, die nur ein mäßiges Spiel geistiger Kräfte erfordern, recht gut eignen.*) Um noch ein paar Worte über die Schülerzahl in den Elementarklassen hinzuzufügen, bemerken wir, daß dieselbe aus ähnlichen Gründen, wie die am Ende des §. 36 (S. 48) geltend gemachten, unter keinen Umständen über vierzig steigen sollte, da es ein ausgemachter Erfahrungssatz ist, daß nicht nur die erziehliche Einwirkung auf die Kinder um so schwächer wird, sondern auch die unterrichtliche Thätigkeit um so mehr in starren Mechanismus verfällt, je größer die Masse der zu unterweisenden Kinder ist, da der Lehrer ganz von selbst genöthigt wird, sein Augenmerk auf die Masse zu richten, und viel weniger dem speziellen Bedürfnisse des Einzelnen nachgehen kann. Und wenn in den Regulativen für höhere Schulen die Schülerzahl jeder Klasse auf 40 normirt wird, so sieht man nicht ein, warum die gleiche Wohlthat nicht auch der Volksschule zu theil werden soll, die doch für das Leben des Volkes keine geringere Aufgabe zu lösen hat, als jene höheren Schulen, und deren Zöglinge doch wohl auch aus keinem anderen Stoffe gewoben sind, als die Schüler der letzteren. Namentlich gilt jene Rücksicht für die Elementarklassen, deren Zöglinge noch keine so gleichmäßige Bildung besitzen, um einen Massenunterricht ungeschädigt ertragen zu können; und ebenso verlangen jene Rücksicht auch die Beschäftigungen gebieterisch, die in der Elementarklasse vom Kindergarten her fortzusetzen sind, da sie ebenfalls eine größere Schülerzahl durchaus nicht vertragen, wenn sie einigermaßen gelingen sollen. Freilich verhehlen wir uns nicht, daß eine derartige Abminderung der Schülerzahl auf verschiedenen Widerstand stoßen wird; nicht nur steht sie zu den Interessen des Geldbeutels, die leider im Schulwesen überall eine ebenso beklagenswerthe, als gewichtige Rolle spielen, in zu großem Gegensatze, sondern man hat auch den immer noch wachsenden Lehrermangel als bequemen Entschuldigungsgrund für sich, wenn man die Durchführbarkeit der empfohlenen, zwar kostspieligeren, aber für Erziehung und Unterricht gleich heilsamen Maßregel in Zweifel zieht und alles bei dem bisherigen Stande bewenden läßt. Indes darf man doch wohl hoffen, daß auch hier eine bessere Einsicht sich Bahn brechen und über niedere Rücksichten und kleinliche Gesinnungen den Sieg davon tragen wird.**)

*) Vergl. Pappenheim in dem Aufsatze „Die Fröbelschen Kindergärten" ꝛc. a. a. O. S. 177 Anm.**

**) Welche Stimmung gegenwärtig in dem beregten Punkte noch herrscht,

II. Die Mittelklassen.

§. 62. Während aller Unterricht und alle Uebungen in den Elementarklassen durch den Anschauungsunterricht zu einem geschlossenen Ganzen verbunden wurden, tritt der weitere Unterricht in den Mittelklassen mehr in seine einzelnen Zweige: Thier- und Pflanzenkunde, Naturlehre, Geographie, Geschichte ꝛc. auseinander, welche in relativer

---

das zeigt recht deutlich ein Vorkommniß in einer sächsischen Großstadt, das wir uns nicht entbrechen können, hier als Zeichen der Zeit mitzutheilen. Die „Deutsche Allgemeine Zeitung" berichtete nämlich in Nr. 144 vom 24. Juni 1875, S. 1201 aus „Chemnitz, 21. Juni" Folgendes:

„Stadtverordneter Realschuloberlehrer Dr. Sammler hatte in der Schuldeputation des Stadtverordnetenkollegiums den Antrag eingebracht, die Schülerzahl der höheren Bürgerschule in den Unterklassen auf 50 und in den Mittelklassen auf 40 zu erhöhen, in den Oberklassen aber es bei der Zahl 30 bewenden zu lassen und, weil eine solche Erhöhung gesetzwidrig, deshalb bei der Regierung um Dispensation nachzusuchen. Diesem Antrage wurde jedoch, als für die dritte Stadt Sachsens unpassend, nicht stattgegeben. In der erwähnten Stadtverordnetensitzung entwickelte nun Realschuloberlehrer Dr. Sammler in längerer Rede unter anderm:

„Der von Pädagogen geltend gemachte Satz: „je geringer die Schülerzahl, desto besser kann die Individualität des einzelnen Schülers Berücksichtigung finden," ist eine Phrase, weil sie die Arbeit eines Lehrers größer erscheinen lassen soll, als sie wirklich ist. Nur 30 Kinder in einer Klasse zu unterrichten, ist ein Luxus. Bei mehr als 30 Schülern wird Lehren und Lernen leichter. Chemnitz wird sich den Dank anderer Gemeinden erwerben, wenn es vermag, die Regierung zu bestimmen, daß sie die Schülerzahl für die einzelnen Klassen höher stellt, als dies durch das neue Schulgesetz geschehen ist. Das neue Schulgesetz hätte nicht erlassen werden sollen, bevor nicht der schon zu Zeiten des vorher giltigen Gesetzes bestehende Lehrermangel beseitigt war. Bezüglich der Gehaltserhöhung der Bürgerschullehrer muß ein „Halt!" geboten werden; die Lehrergehalte dürfen nicht zu einer Schraube zwischen den einzelnen Städten werden."

Weiter wird in jener Korrespondenz noch gemeldet, daß — als das Lehrerkollegium der höhern Bürgerschule durch ein Eingesandt im Chemnitzer Tageblatte die betreffenden Auslassungen berichtigte und sich gegen die Angriffe wider die an der höhern Bürgerschule wirkenden Lehrer verwahrte — der Advokat Dr. Enzmann vor Eintritt in die Tagesordnung der nächsten Stadtverordnetensitzung „jenes Eingesandt als einen Eingriff in die Rechte des Kollegiums" bezeichnete, „alle erlaubten Mittel anzuwenden" versprach, „um die Rechte der freien Entschließung des Kollegiums und seiner einzelnen Mitglieder unversehrt zu erhalten", und „unter lebhaftem Bravo des Kollegiums eine ernste Verwahrung, eine feierliche Protestation gegen das Vorgehen des Kollegiums der höhern Bürgerschule zu Protokoll" gab.

Solche sonderbare, aber durchaus bezeichnende pädagogische wie rechtliche Anschauungen und Auffassungen entübrigen jedes Kommentars; auch wer keinen sehr

Selbständigkeit betrieben, aber insoferne noch feste und stehende Beziehungen zu einander haben, als sie sich auf dem Boden der Heimat: des Heimatsortes, des engeren Vaterlandes und dann des großen deutschen Vaterlandes bewegen, also zur Heimats- und Vaterlandskunde zusammentreten. Was die Geschichte betrifft, so würden wir die biblische Geschichte auch noch von der unteren Stufe der Mittelklassen ausschließen und sie durch — Robinson Crusoe ersetzen, ein Buch, das, wie kein anderes, die Kinder einführt in die menschliche Entwickelungsgeschichte und die Kinder die einzelnen Stadien derselben von den einfachsten Verhältnissen an bis zu immer komplizirteren der heutigen Kultur in der einfachsten Weise mit durchleben und auf diese Weise die Bedeutung der bürgerlichen Gesellschaft wenigstens ahnen läßt, — ein Buch, das gerade aus diesen Gründen seit seiner ersten Bearbeitung durch Campe vielen tausend Kindern zur angenehmsten Unterhaltung und Belehrung gedient hat, zu dem sie immer wieder gern zurückkehren und das der gleichen Wirkung für alle Zeiten sicher ist, weil es sich eben auf dem Boden allgemein menschlicher Verhältnisse bewegt. Nur von Weihnachten an würden wir dann auf dieser unteren Stufe die Geschichte Jesu im Anschlusse an das Kirchenjahr eintreten lassen und den Kindern auf Grund der evangelischen Berichte das ideale Charakterbild Jesu in einfacher Weise vorführen. Indes berührt uns die Frage des Religionsunterrichtes hier weniger, als die weitere Fortführung der sonstigen bis hierher getriebenen Beschäftigungen; diese wollen wir daher vorzugsweise noch in der Kürze skizziren und nur nebenher einzelne Bemerkungen über die Unterrichtsgegenstände, in welche sie eingreifen, anreihen.

§. 63. Die Heimatskunde, der Rahmen für die oben aufgeführten einzelnen Unterrichtszweige auf der untersten Stufe der Mittelklassen, soll die Kinder eingehender mit der heimatlichen Natur nach allen ihren Verhältnissen bekannt machen, und es bleibt daher das schon begründete Prinzip der Anschauung und der beständigen Anregung zu eigener Beobachtung in allen Punkten aufrecht erhalten. Es werden z. B. eine Anzahl verschiedener, natürlichen Familien angehöriger Pflanzen nach allen ihren Merkmalen betrachtet, einzelne Exemplare für einige Zeit zu wiederholender Betrachtung im Schulzimmer in Wasser

---

tiefen Blick in die Psychologie gethan hat und über keine sehr reiche Erfahrung verfügt, wird leicht die betreffenden Stellen des Berichtes mit der nöthigen Zahl von Frage- und Ausrufezeichen zu versehen wissen. Hier bleibt nichts übrig als — tiefstes Bedauern.

aufgestellt, einige andere Exemplare in ein Herbarium gelegt; es wird weiterhin zur Bekanntschaft mit den wichtigsten Waldbäumen verschritten, nicht bloß nach ihrem äußeren Habitus, sondern auch nach ihrer inneren Struktur, wobei Holzklötzchen, die sowohl den Querschnitt samt der Rinde, als die Spalt- und Tangentialfläche der betreffenden Holzart zeigen, wesentliche Dienste thun; es wird die Bodenkunde hinzugefügt und an passenden Orten oder bei stattfindenden Ausgrabungen (z. B. bei Schleußen- oder Brunnenanlegungen) werden die einzelnen Erdarten und ihre Aufeinanderfolge in senkrechter Richtung kennen gelernt, und diese Schichtungsverhältnisse auch dadurch veranschaulicht, daß man die einzelnen Erdarten gemäß ihrer Aufeinanderfolge im heimischen Boden und nach dem Verhältnisse ihrer Dicke in ein Zylinderglas füllt und der Schulsammlung einreiht; es wird ferner die Kenntniß der einheimischen Gesteinsarten durch Anlegung kleiner Sammlungen vermittelt und dadurch die Mineralogie und Geologie begründet; es werden einfache physikalische und chemische Vorgänge durch kleine Experimente erläutert (z. B. Verdunstung des Wassers in engen, flachen und geschlossenen Gefäßen, Auflösung verschiedener Stoffe im Wasser u. dgl.) und so das bereits Begonnene fortgesetzt; es werden die Grundbegriffe der Geographie, die zum Theil schon in den Elementarklassen eingeleitet waren, erweitert und geklärt, so daß sie dann später leicht von den heimatlichen Verhältnissen auf die weiteren und größeren Räume zu übertragen sind; es werden bei den Spaziergängen die Himmelsgegenden nach dem Kompaß aufgesucht, die Windrichtungen bestimmt, die Wolkenformen, die Länge der Schatten, die Wärmegrade, die Thaubildung u. a. m. beobachtet, und im Schulzimmer selbst wird in ähnlicher Weise, wie es schon früher angedeutet wurde, Gelegenheit zu Naturbeobachtungen geboten. Bei den geographischen Verhältnissen wird auch überall, wo Veranlassung dazu vorhanden ist, auf die Geschichte des Ortes, die sich anknüpfenden historischen Erinnerungen, Sagen ꝛc. Rücksicht genommen, wie auch auf der folgenden Stufe bei der Vaterlandskunde überall wichtige geschichtliche Begebenheiten an die vorkommenden Orte anzuknüpfen sind; der Geographie von Deutschland, welche Unterrichtsgegenstand der obersten Stufe ist, geht die griechische und deutsche Sagengeschichte parallel und bereitet dem in den Oberklassen eintretenden Geschichtsunterrichte den Boden. Außerdem braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden, daß mit der räumlichen Ausdehnung der Geographie auch die Ausbreitung der Naturkunde gleichen Schritt halten muß. Dabei ist zugleich an den Orten, wo irgend ein Industriezweig, z. B. die Weberei, vorwiegend auftritt,

auch ein Blick dahinein zu thun ist, so daß also nicht bloß das verarbeitete rohe Material, sondern auch die Stufen seiner Bearbeitung und das schließliche Produkt vor Augen zu führen sind, u. dgl. m., was freilich voraussetzt, daß auch dafür eine derartige Sammlung in der Schule zu Gebote stehen muß.

§. 64. Von den in den Mittelklassen zu treibenden Beschäftigungen nimmt zunächst das Zeichnen unsere Aufmerksamkeit in Anspruch. Es wird — als Naturzeichnen sich an die einzelnen Unterrichtsfächer anschließend — in der bereits charakterisirten Weise fortgesetzt und — bis in die Oberklassen hinein — vom Malen begleitet, da die Farben, ganz abgesehen von ihrer ästhetischen Bedeutung, auf allen Stufen schon als anregendes und belebendes Moment des Zeichnens gelten dürfen. Auf der untersten Stufe tritt als neu das geographische Zeichnen ein, welches der Einprägung und Darstellung der örtlichen Verhältnisse dient und bis zur Entwerfung eines Planes des Heimatsortes und seiner Umgebung sich fortsetzt. Dasselbe geht ebenso auf allen folgenden Stufen der Schule dem geographischen Unterrichte zur Seite. — Auf der mittleren Stufe der Mittelklassen erweitert sich das Zeichnen bloßer (Flächen-)Umrisse zum perspektivischen Zeichnen, das in eben so natürlicher und schlichter Weise eingeleitet wird, wie das Zeichnen in den Elementarklassen. Das einfachste Mittel dazu ist eine Glastafel, welche, auf ein Paar Draht- oder Holzfüße senkrecht gestellt, zwischen den Schüler und den Gegenstand, den er zeichnen soll (z. B. einen Würfel oder ein sonstiges einfaches Objekt), hingesetzt wird. Da wir alle Körper nur als Flächen sehen, so stellt jene Glastafel diese Fläche dar, auf der sich alle von dem betreffenden Gegenstande nach unserem Auge gehenden Lichtstrahlen ganz in der Weise abscheiden, wie wir den Gegenstand wirklich wahrnehmen. Es bedarf jetzt nur, daß man den Schüler veranlaßt, auf der Glasfläche mit Tinte, Farbe oder Buchdruckerschwärze Punkte anzubringen, die mit den Ecken des dahinter stehenden Gegenstandes zusammenfallen. Diese hat er dann durch Linien zu verbinden, welche sich, wie ihn der Augenschein belehrt, mit den Umrissen des Gegenstandes vollständig decken. Legt man, um die Linien deutlicher hervortreten zu lassen, ein Blatt Papier an die hintere Seite der Glastafel, so ist es ein Leichtes, dem Schüler klar zu machen, daß diese Linien den Gegenstand so darstellen, wie er ihn wirklich gesehen hat. Ebenso kann man dann die Lage des Gegenstandes verändern und den Schüler beobachten lassen, wie sich einzelne Linien verkürzen und zuletzt verschwinden, während andere zum Vorscheine kommen und sich verlängern, kurz, ihm alle Hauptthatsachen der Per-

spektive deutlich machen. Je überraschender und reizvoller dem Schüler diese Beobachtungen sind, um so mehr fühlt er sich zur perspektivischen Zeichnung eines Gegenstandes nach dem bloßen Augenmaße veranlaßt, wobei ihm die nachträglich auf der Glastafel entworfene Darstellung zur Vergleichung und Korrektur dient, bis auch dieses Mittel auf den höheren Stufen überflüssig wird. Auf diese Weise wird das Zeichnen dem nichtsnutzigen, weil mechanischen Verfahren des bloßen Nachahmens fremder Vorzeichnungen, das kunstdilletirende Pädagogen im Einverständnisse mit unpädagogischen Künstlern predigen, entrückt und um so besser in den Dienst der einzelnen Unterrichtsfächer und, was sich vor allem der Berücksichtigung und Beherzigung empfiehlt, des praktischen Lebens gestellt.

§. 65. Von den früheren Beschäftigungsmitteln werden Ausschneiden, Falten und Täfelchenlegen soweit beibehalten, als sie der Darstellung beobachteter Formen dienen und die geometrische Formenlehre in anschaulicher Weise fördern können. Was die letztere anbelangt, so ist von jetzt ab besonderes Gewicht auf die richtige Auffassung und Abschätzung der verschiedenen Winkel zu nehmen, wobei Messen und Zeichnen beständig nebenher gehen und vieles von dem nutzenbringend zu verwerthen ist, was Herbart in seinem ABC der Anschauung bietet. Von der oberen Stufe an tritt die Planimetrie ein, und hier, wo es gilt die Größe verschiedener Flächen zu bestimmen, leisten Falten und Täfelchenlegen wieder die willkommenste Hilfe, insofern sie verschiedene Lehrsätze der Geometrie, wie: daß ein Rhombus oder ein Rhomboid genau so groß ist wie ein Rechteck und von gleicher Grundlinie und Höhe, oder daß ein Dreieck halb so groß ist wie ein Parallelogramm von der gleichen Grundlinie und Höhe ꝛc., den Kindern aufs anschaulichste zum Bewußtsein bringen. — Von den eigentlich technischen Beschäftigungen bleiben Thonarbeiten und Schnitzen in ihrem Rechte, nur wenden sie sich stufenweise der Ausführung schwierigerer Aufgaben zu. Während z. B. bisher nur Geräthe ꝛc. mit glatten Flächen modellirt wurden, so werden dieselben nun mit Verzierungen aller Art versehen, es werden bei den Vögeln die Flügel, der Kopf, die Füße, die Federn ꝛc. feiner ausgearbeitet, und nächst den Fischen, deren Darstellung hinsichtlich der Floßfedern und des Flachen und Langgestreckten im Körperbau schon mehr Uebung verlangt als das Modelliren von Vögeln, kann die Nachbildung verschiedener Amphibien, wie Eidechsen, Frösche ꝛc., versucht und als Uebergang zu der bei weitem schwierigeren Darstellung vierfüßiger Thiere benutzt werden. Zum Zwecke der erwähnten feineren Ausarbeitung der Flächen an den zunächst aus feuchtem

Thon im Groben modellirten Gegenständen sind den Kindern noch einige Pousſirgriffel von verschiedener Gestalt in die Hände zu geben, mittelst deren sie dann die herzustellenden Verzierungen ꝛc. in die halbtrocknen Thonformen einschneiden und eingraben. — Als neue Beschäftigung treten schon für die mittlere Abtheilung die Papparbeiten hinzu, deren Material anfangs Kartonpapier ist, das sich leichter schneiden und handhaben läßt und erst nach und nach mit dünner und stärkerer Pappe vertauscht wird. Mit der Anfertigung kleiner Kästchen, die zur Aufbewahrung von Steinen, Samen u. dgl. benutzt werden können, wird wohl am zweckmäßigsten begonnen; weiterhin können größere Kästen zur Fütterung von Raupen und zur Aufbewahrung ihrer Larven, es können Mappen verschiedener Art zum Sammeln und Einlegen der Pflanzen, wie nicht weniger die verschiedenen geometrischen Körper hergestellt werden, womit jedesmal das Ueberziehen mit buntem Papier, oder, wie bei den geometrischen Körpern, das Ueberkleben der Kanten mit einem schmalen bunten Streifchen verbunden wird. Selbstverständlich ist, daß nach dem schon mehrfach betonten Grundsatze einer vernünftigen Konzentration des Unterrichts alle die genannten Arbeiten in Beziehung zu den übrigen Fächern des Unterrichts gesetzt werden und unterstützend in dieselben eingreifen, und nur nebenher mag erwähnt sein, welche Dienste auch das Zeichnen bei jenen technischen Arbeiten zu leisten hat und wie es hier unvermerkt für den Gebrauch im praktischen Leben hinübergeleitet wird. Auf der obersten Stufe der Mittelklassen kann man dann noch das Laubsägen hinzufügen, das also die Handhabung eines neuen Werkzeuges lehrt und die Handfertigkeit nach einer anderen Richtung übt.

§. 66. Als Beschäftigungsmittel für die Mädchen treten in den Mittelklassen zu Nähen und Stopfen noch die Anfänge des Stickens in Canevas, sowie des Häkelns und Strickens hinzu; überhaupt sind die weiblichen Handarbeiten von jetzt ab in planmäßiger Weise zu treiben, etwa wie es Schallenfeld in ihrem „Handarbeitsunterricht in den Schulen", oder Georgens in seinen „Schulen der weiblichen Handarbeit" thut, und dem Bedürfnisse des weiblichen Geschlechtes entsprechend auch die übrigen Unterrichts- und Beschäftigungsweisen bis in die Oberklassen hinauf zu gestalten, so daß z. B. das Zeichnen mit Rücksicht auf die weiblichen Handarbeiten getrieben wird, oder die geometrischen Formen, die auch in dem Unterrichte der Mädchenklassen bis zu einem gewissen Grade Berücksichtigung finden müssen, zum Ausgangspunkte für das Kleiderzuschneiden in Papier — und wenn auch nur für kleinere und größere Puppen, zu denen die Mädchen selbst ge-

hören dürfen — etwa nach Georgens „Aus- und Zuschneideschule für die Jugend" benutzt werden.

§. 67. Als Unterrichtszeit für die Mittelklassen rechnen wir für die unteren Stufen 20, für die oberen 22 Stunden eigentlichen Unterricht und 8 Stunden auf sonstige Beschäftigungen, die wieder vorzugsweise auf den Nachmittag zu verlegen sind. Zwischen den einzelnen Stunden treten viertelstündige Pausen ein.

III. Die Oberklassen.

§. 68. Nachdem wir in den bisherigen Auseinandersetzungen der Winke genug gegeben haben, welche erkennen lassen, in welcher Weise wir die einzelnen Unterrichtsfächer betrieben wissen wollen, um namentlich durch die verwandtschaftliche Verbindung der einzelnen Naturwissenszweige: Physik, Geologie, Botanik, Zoologie ꝛc., den Kindern im Sinne A. v. Humboldts „die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze" auffassen zu lehren und durch stetig fortgesetzte eigene Beobachtungen die Kinder fest mit ihrer irdischen Heimat zusammenwachsen zu lassen, halten wir uns noch für einige Augenblicke bei den technischen Beschäftigungen auf, die wir in den Kreis des Schulorganismus hereingezogen wissen wollen. Sind als solche die Thon- und Papparbeiten, das Holzschnitzen und Laubsägen für die früheren Klassen bezeichnet worden, so sollen nun in den Oberklassen, also für die drei letzten Schuljahre der Knaben, noch das Tischlern und der Gartenbau in ihren Grundzügen hinzutreten und ebenfalls in ca. 8 wöchentlichen Stunden — neben ca. 24 bis 26 Stunden eigentlichem Unterrichte — mit betrieben werden. Wir fügen darüber noch einige allgemeine Bemerkungen bei.

§. 69. Schon oben haben wir uns über den Zweck jener Beschäftigungen ausgesprochen; sie sollen zur Uebung auch der körperlichen Kräfte und zur Vorbereitung „für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen, und den Grund legen für den berufsmäßigen Unterricht, der dann selbst entweder in den speziellen Bildungsanstalten, den Berufsschulen, oder in der Praxis des Lebens ertheilt wird, der jedoch nicht vor Vollendung der allgemeinen Bildung, soweit sie durch die Erziehung zu erreichen ist, also nicht vor dem Schlusse der Erziehungszeit eintreten darf"*). — Sie sollen also weder für einen bestimmten Beruf direkt vorbereiten, noch auch etwa materiellem Erwerbe dienen. Um

*) Ziller, Grundlegung ꝛc. S. 96.

sie aber in rechter Weise ausführen zu können, bedarf es in der Schule gewisser Einrichtungen. Beschäftigungen wie Ausschneiden, Täfelchenlegen, Zeichnen, Malen können ohne weiteres im Klassenzimmer selbst vorgenommen werden, zumal sie ja zu dem Unterrichte selbst in noch engerer Beziehung stehen; für die technischen Arbeiten aber ist ein besonderer Raum nöthig, der zu einer Schulwerkstatt eingerichtet und mit den nöthigen Arbeitsmaterialien, Werkzeugen und Aufbewahrungsbehältnissen für dieselben ausgestattet wird. Hier sind nun die Schüler abtheilungsweise, je nach ihren vorgeschrittenen Fähigkeiten und Kräften zu beschäftigen, zum Gebrauche der gewöhnlichen Handwerkszeuge, wie Säge, Hobel, Hammer, Bohrer, Feile ꝛc., und zur Behandlung verschiedener Stoffe gemäß ihrer physikalisch-technologischen Beschaffenheit anzuleiten. Die anzustellenden Uebungen sind zunächst einfacher Art, wie sie bei den verschiedenen Berufsthätigkeiten als Elemente vorkommen, jedoch sind dann weiterhin diese elementaren Formen und Handgriffe auch in der Weise zu verknüpfen und zusammenzusetzen, wie sie beim wirklichen Betriebe der Berufsarbeiten in ihrem Nebeneinander und in ihrer Aufeinanderfolge auftreten.*) Aehnlich ist es mit den Gartenarbeiten zu halten, die natürlich das Vorhandensein eines Schulgartens voraussetzen, in welchem alle Thätigkeiten der Gartenkultur, das Umgraben, Säen, Pflanzen, Jäten, Beschneiden, ja zuletzt auch das Pfropfen und Okuliren praktisch auszuführen sind, wobei zugleich die Behandlung der wichtigsten Kultur- und Nutzpflanzen mit Rücksicht auf die Bodenverhältnisse, die Düngung und andere landwirthschaftliche Hilfsmittel zur Kenntniß gebracht werden.

§. 70. Selbstverständlich sind alle diese Uebungen planmäßig auf verschiedene Stufen gemäß der wachsenden Kraft und Geschicklichkeit der Kinder zu vertheilen, so daß nicht etwa die Kinder jahraus, jahrein bloß mit Umgraben von Beeten und mit dem Pflanzen derselben Gewächse, oder mit der Anfertigung der gleichen Arbeiten aus Pappe, Holz ꝛc., kurz mit einerlei technischen Fertigkeiten beschäftigt werden, was nur die Ermüdung und Abspannung der Kinder für dergleichen Beschäftigungen zur unausbleiblichen Folge haben würde; vielmehr müssen jene Uebungen „einen ganzen Kreis zweckmäßig abwechselnder, wohl in einander greifender und sich gegenseitig ergänzender Arbeiten durchmessen und die Schüler dafür geschickt machen“**), was natürlich nicht ausschließt, daß den Einzelnen, die für diese oder jene Beschäftigungsweise

*) Vgl. Ziller, Grundlegung ꝛc. S. 102 f.

**) Vgl. Ziller a. a. O., S. 113.

eine besondere Geschicklichkeit entwickeln, auch weitergehende Uebungen und Anweisungen zu geben sind, als es bei den anderen räthlich ist. Sonst ist noch zu berücksichtigen, daß diese elementaren Formenarbeiten sich von der anfänglichen Stufe bloßer Nachahmung mehr und mehr zu freier Darstellung erheben müssen. Außerdem ist noch zu bemerken, daß die Auswahl der Beschäftigungen sich nach den Verhältnissen und Bedürfnissen des Ortes zu richten hat. Während auf dem Lande und in rein ackerbautreibenden Bezirken die landwirthschaftlichen Beschäftigungen vorwiegen können, die auf Erzeugung und Gewinnung der Stoffe abzielen, werden in den Städten und industriellen Gegenden mehr die technischen Formenarbeiten, die sich mit der Verarbeitung der Stoffe beschäftigen, in den Vordergrund treten. Von diesem Gesichtspunkte aus können dann auch z. B. Stroh- und Korbflechten, Seidenraupenzucht u. dgl. mit betrieben werden, je nachdem es die lokalen Verhältnisse an die Hand geben.

§. 71. Stehen nun auch diese in sogenannten „Nebenklassen" betriebenen Beschäftigungen nicht in so direkter Beziehung zu der in den „Hauptklassen", in den eigentlichen Unterrichtsstunden angestrebten allgemeinen Bildung, wie die Uebungen im Zeichnen, Malen, Falten ꝛc., so sind sie gleichwohl in einem gewissen Zusammenhange mit derselben zu erhalten, da es keineswegs gleichgiltig sein kann, ob sie beziehungslos neben dem Unterrichte herlaufen, oder mit einander Hand in Hand gehen, zumal sie beide Zweige derselben Lehranstalt sind und verschiedenfache Beziehung zu einander haben. Einmal sollen die technischen Beschäftigungen in den Nebenklassen auf dem fortbauen, was der Unterricht in den Hauptklassen vermittelt hat, sie sollen „daraus Konsequenzen für die Praxis ziehen, die allgemeinen Gesetze sollen hier ihre spezielle Anwendung finden, und die Theorie soll innig mit der Praxis verschmolzen werden"*); und auch sonst giebt der Unterricht mancherlei Fingerzeige, wie denn z. B. schon Kohlrausch mit der biblischen Geschichte und dem Lesen der Odyssee mancherlei mechanische Beschäftigungen in Verbindung brachte, und ebenso Campe dergleichen im Anschlusse an das Lesen des Robinson anrieth. Dann aber wird auch der Unterricht mancherlei Anknüpfungspunkte an den technischen Arbeiten finden, da dieselben, unabhängig vom Unterrichte, mancherlei Erfahrungen vermitteln, die früher oder später wieder im Unterrichte verwerthet und zu theoretischem Wissen erhoben werden können, oder die von selbst im Kinde das Bedürfniß größerer theoretischer Einsicht in irgend einen Vorgang wecken und das eigene selbständige Forschen und Suchen anregen.

*) Ziller, Grundlegung ꝛc., S. 103.

§. 72. Mit den angedeuteten Zwecken der praktischen Arbeiten will es sich nicht vertragen, daß sie in den Dienst des Gelderwerbes gestellt und von demselben in der einen oder der anderen Weise beeinflußt werden, wie es etwa bei reinen Arbeits- und Industrieschulen geschieht. Wenn sich auch Arbeitsprodukte ergeben, welche unmittelbar nutzbar sind und einen Verkehrswerth haben, so ist das nur Nebensache, darf aber nie Motiv zur Betreibung derartiger Arbeiten sein; die Hauptsache ist, die Zöglinge besser für das praktische Leben vorzubilden, und die dabei etwa herausspringenden geringen pekuniären Vortheile, oder die Verluste, die etwa entstehen, dürfen davon nicht zurückhalten. Sonst würde es dahin kommen, in ganz einseitiger Weise nur solche Arbeiten betreiben zu lassen, deren Produkte einen guten Absatz und Gewinn versprächen, oder sonst in der Familie, in der Schule ꝛc. vortheilhaft zu gebrauchen wären. Die daraus mit Nothwendigkeit hervorgehende Einförmigkeit der Arbeit würde dann bald in einen so gedankenlosen, geisttödtenden Mechanismus übergehen, wie es bei den Arbeiten der Kinder in Fabriken der Fall ist — man würde die Zukunft der Kinder opfern und die vielseitige Bildung für das Leben aufgeben, um deren willen gerade die Schule diesen Theil der Vorbereitung mit zu übernehmen hat, da es Thatsache ist, daß diese Vorbereitung, den Eltern allein überlassen, entweder gänzlich versäumt, oder nur in höchst einseitiger Weise angebahnt wird.*) Daß es bei diesen Arbeiten nicht auf einen bestimmten pekuniären Nutzen und Ertrag abgesehen ist, hindert jedoch nicht, daß die Arbeitsprodukte nutzbar gemacht werden, sei es, daß sie in der Schule gebraucht, oder daß ihr Ertrag für allgemeine Zwecke, für die Schülerbibliothek, für öffentliche Wohlthätigkeit ꝛc. verwandt wird, oder daß die Kinder mit dem einen oder anderen selbstgefertigten Gegenstande ihren Eltern eine Geburtstags- oder Weihnachtsfreude bereiten, oder ihnen, namentlich wenn sie arm sind, einen Theil der selbstgezogenen Gartenfrüchte bringen dürfen, oder daß den Kindern für dergleichen Zwecke auch ein Theil des Arbeitserträgnisses in Geld zugebilligt und zurückgelegt wird, u. dgl.; denn hier handelt es sich nicht um schnöden Gelderwerb, sondern um edle Zwecke, um die Beweise der Dankbarkeit, des Wohlwollens, des gemeinnützigen Wirkens; die Kinder geben dann, was ihnen war, was sie selbst erworben, durch eigene Kraft erzeugt haben, und dadurch erhöht sich nicht bloß die Bedeutung der Gabe, sondern es wächst auch das Selbstgefühl und werden Keime für eine höhere Entwickelung des sittlichen Lebens gelegt.

§. 73. Zu recht gedeihlichem Betriebe der mechanischen Arbeiten

*) Vgl. Ziller a. a. O. S. 102.

ist erforderlich, daß sie unter Anleitung der Lehrer erfolgen. Handwerker zu diesem Behufe heranzuziehen, ist schon deshalb bedenklich, weil dadurch die Zahl unpädagogischer Fachlehrer, die hier und da so wie so schon der Schule mehr als zu viel zu schaffen machen und die erziehlichen Erfolge beeinträchtigen, nur noch vermehrt würde; dann aber würden die einzelnen Arbeiten nur zu leicht ins rein Handwerksmäßige und Mechanische umschlagen und — außer Zusammenhang mit dem übrigen Unterrichte gesetzt — in unzweckmäßige Isolirung verfallen, vor der sie doch zu bewahren sind. Freilich wird da verlangt, daß die Lehrer schon im Seminare auch für derartige Arbeiten vorgebildet und geschult werden, woran man allerdings bisher so gut wie gar nicht gedacht hat. Ein Anfang dazu ist indes schon insofern vorhanden, als an vielen Seminaren seit langem Obst- und Gartenbau, oder auch Bienen- und Seidenraupenzucht gelehrt worden sind; es bedürfte da also nur noch der Hinzufügung der Handarbeiten, und diese würden für die jungen Leute, wie für die Lehrer um so zweckmäßiger sein, als sie ihnen gerade bei der anstrengenden geistigen Arbeit und bei dem andauernden Aufenthalte in der schwülen Luft der Schulstube die wohlthätigste geistige Erfrischung bei gleichzeitiger gesunder körperlicher Bewegung verschaffen würde.*) Als das erste uns bekannte Seminar das den anderen inbetreff der Einführung der Handarbeiten mit gutem Beispiele vorangegangen ist, verdient hier das Seminar zu Bielitz genannt zu werden, wo Professor Stoy, dem die Einrichtung und erste Leitung desselben oblag, von der Eröffnung an auch den Werkstattarbeiten (Buchbindern, Tischlern, Laubsägen und Drechseln) eine Stätte bereitete.**)

§. 74. Um noch ein Wort über die Beschäftigung der Mädchen in den Oberklassen hinzuzufügen, so bemerken wir, daß dieselben neben dem Betriebe der weiblichen Handarbeiten noch im Gartenbau und in der Blumenzucht praktisch zu unterweisen sind, so weit es sich für ihren künftigen Berufskreis eignet. Außerdem aber tritt mindestens für das letzte Schuljahr die Betheiligung an den Beschäftigungen des Kindergartens ein, wie wir das schon früher verlangten. Nebenher hat der Unterricht auch in theoretischer Weise in jene Thätigkeiten einzuführen, insofern den Mädchen in einfachster Weise die Elemente der Pädagogik, d. i. die Grundzüge einer vernünftigen Erziehung der Kinder namentlich im zartesten Alter vermittelt wird. Die Erziehung der Kinder durch die Eltern ist bisher dem guten Glücke, der Tradition der Familie,

*) Vgl. Karl Richter, die Reform der Lehrerseminare ꝛc. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig 1874. S. 196 ff.

**) Vgl. Stoy, Organisation des Lehrerseminars ꝛc. Leipzig 1869. S. 41 f.

dem glücklichen Instinkte der Mütter anheimgegeben gewesen; — wie prekär das ist und wie unverantwortlich eine solche Sorglosigkeit, das Schicksal einer neuen Generation den Zufälligkeiten der Gewohnheit, der Sitte und der Laune zu überlassen, haben erfahrne Männer schon längst eingesehen, als daß nicht auch hier bald ein Wandel noth thäte.

§. 75. Was wir hinsichtlich der praktischen Arbeiten verlangt haben, ist keineswegs neu, sondern von Zeit zu Zeit immer wiederholt gefordert worden; wir erinnern von den Kundgebungen der neueren Zeit nur an Michelsen, die Arbeitsschulen der Landgemeinden (Eutin 1851), an Karl Friedrich, die Erziehung zur Arbeit (Leipzig 1852), an die Ausführungen Zillers in seiner Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte (Leipzig 1865); ja das Verlangte ist längst ausgeführt worden, wie z. B. von A. H. Francke in seinem Pädagogium zu Halle, von den Philanthropinisten, insbesondere von Salzmann, bei dem Blasche wirkte, der die Handarbeiten von der Stufe bloßer unterhaltender Spielerei zu methodischem Betriebe erhob und dessen „Papparbeiter" und „Werkstätte für Kinder" noch heute vortreffliche Hilfsmittel für den Lehrer abgeben, — von Pestalozzi in Neuhof zu Anfang, und vor dem Ende seiner Wirksamkeit, von Fellenberg in seiner „Wehrli"-Schule, vom Rauhen Hause bei Hamburg, von verschiedenen Pestalozzianstalten und Waisenhäusern. Gleichwohl sind diese Arbeiten meist nur auf geschlossene Anstalten beschränkt geblieben; und weil einzelne Arbeits- und Industrieschulen keine sonderlichen Resultate erzielt haben, weil verfälschende Nebenabsichten dabei hereinspielten, so halten selbst wohlgesinnte Leute die Idee für unausführbar, ja Diesterweg erklärt sogar*) die Einführung derartiger Einrichtungen für einen Eingriff in die Elternrechte, gegen die sich die Eltern, das gesamte Landvolk auch erheben würden. Wir befürchten das keineswegs. Von einem Zwange zur Betheiligung an solchen Arbeiten kann natürlich nicht die Rede sein, aber man organisire nur einmal in einer Stadt eine Schule in vernünftiger Weise unter Hinzuziehung der Handarbeit in besonderen Nebenklassen, und stelle den Besuch der letzteren frei: wir zweifeln nicht, daß eine große Zahl von Eltern es für eine wahre Wohlthat erkennen wird, ihre Kinder auch sonst in so nützlicher Weise beschäftigt zu wissen; die Kinder werden mit größter Liebe die technischen Arbeiten treiben — man muß nur wissen, wie gern sie sich, unverdorben, mechanisch beschäftigen! — und die vielleicht anfangs geringe Zahl theilnehmender Kinder wird sich unter der Macht des kameradschaftlichen Beispieles bald vergrößern. Und welchen Ge-

*) Rh. Bl. 1852, 46. Bd. S. 339.

winn würde daraus die Schule ziehen! Ganz abgesehen von der Abwehr schädlichen Müßigganges, der Roheit und — bei den unteren Klassen — des Bettelns und sonstiger Verwahrlosung, abgesehen von der Entwickelung des Scharfsinns und der Erfindsamkeit, von der Weckung der Aufmerksamkeit und des Interesses für die wichtigsten wissenschaftlichen Elementarkenntnisse, von der Leitung des Thätigkeitstriebes in eine sittliche Richtung und des wirklich sittlichen Handelns in eine größere Sphäre, abgesehen auch von der Rückwirkung auf das Haus und die Beschäftigung der Kinder in den Freistunden, in welche hinein die gleichen Beschäftigungen, für welche einmal die Kinder gewonnen sind, reichen würden, — ganz abgesehen von dem allen würde die Schule auf ihre Zöglinge ganz andere Einflüsse äußern können. Die Lehrer hätten viel günstigere Gelegenheit, die Schüler nach ihren individuellen Neigungen und Charaktereigenschaften kennen zu lernen, als bei dem bloßen Unterrichte, weil sich die Kinder bei den Beschäftigungen viel freier bewegen und ihr Inneres offenbaren können; die Lernfreudigkeit würde schon wegen der wohlthätigen Abwechselung zwischen ernster Geistesthätigkeit und erfrischender mechanischer Arbeit, noch mehr infolge der Anregung des Interesses von verschiedenen Seiten her sich erhöhen; die Neigung und Liebe zum Lehrer, der mit ihnen die gleichen Beschäftigungen theilt, würde sich steigern; die Schüler würden sich mit ganz anderen Banden an die Schule geknüpft sehen als bisher, wo man nur ihre Köpfe mit Wissen vollstopft, ihrem sonstigen Thätigkeitstriebe aber in keiner Weise Rechnung trägt.

Wie lange dieser Zustand noch bestehen bleibt, wer mag das ermessen? Indessen ist eine Aenderung herbeiführen zu helfen, „wohl des Schweißes der Edlen werth"; denn so lange man die Schulen als bloße Lernanstalten behandelt und als solche durch weiter und weiter ausgedehnte Lernziele immer schärfer hinstellt, ohne in einer zweckmäßigen körperlichen Beschäftigung ein nothwendiges Komplement zu schaffen, wird man ein Recht behalten, den Ausspruch des alten Seneca noch auf unsere Verhältnisse anzuwenden:

„Quemadmodum omnium rerum, sic literarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus." *)

*) „Wie in allen Dingen, so leiden wir auch in den Wissenschaften an Unmäßigkeit: Wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule." (Seneca, Briefe an Lucilius 106 am Ende.)

Anhang.

Um denjenigen, welche sich theils über das Wesen und die Einrichtung des Kindergartens, theils über die Spiel- und Beschäftigungsmittel desselben und ihre praktische Anwendung, theils über die technischen Arbeiten und ihre Ausführung im schulpflichtigen Alter weiter unterrichten wollen, einen kleinen Anhalt zu gewähren, heben wir hier noch aus der ziemlich umfänglichen Literatur dieser Zweige einige der hervorragendsten Schriften aus.

I. Ueber Kindergärten im allgemeinen und ihre Einrichtung.

Außer den von Dr. Wichard Lange in 3 Bänden herausgegebenen gesamten pädagogischen Schriften Friedrich Fröbels, deren dritter Band die Pädagogik des Kindergartens enthält, dürften sich empfehlen:

H. Goldammer, Ueber Begründung, Einrichtung und Verwaltung von Kindergärten. Berlin 1873. (75 Pf.)

— Ueber Einordnung des Kindergartens in das Schulwesen der Gemeinden. Berlin 1873. (50 Pf.)

A. Köhler, Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. Weimar 1869. (2 M.)

B. v. Marenholtz-Bülow, Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Berlin 1866. (5 M.) — 2. Aufl. Kassel 1874. (4,5 M.)

W. Middendorf, Die Kindergärten. Durchgesehen, ergänzt und theilweise verbessert von Dr. W. Lange. Hamburg 1861. (2,5 M.)

(E. Pappenheim,) Friedrich Fröbels Kindergarten. Berlin, Springer. 1860. (1,5 M.)

H. Pösche, Kindergarten-Pädagogik. Hamburg 1862. (4,5 M.)

— Friedrich Fröbels entwickelnd erziehende Menschenbildung als System. 2 Theile. Hamburg 1859. (2 M.)

II. Die Spiel- und Beschäftigungsmittel des Kindergartens und ihre Verwendung.

E. Barth, Bilder aus dem Kindergarten für Mütter und Erzieherinnen. Leipzig 1873. (3,3 M.)

Friedrich Fröbels Kindergaben. Praktische Beschäftigungsspiele. 8 Abtheilungen. 2. Aufl. Leipzig, Hirt & Sohn.

H. Goldammer, Der Kindergarten. Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen. 2 Theile. 3. Aufl. Berlin 1874. (9,8 M.)

— Vorlagen zu Fr. Fröbels Baugaben, Legespielen und Beschäftigungen. 18 Hefte.

J. Gruber, Die Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt. Berlin 1869. (2,5 M.)

A. Köhler, Die Praxis des Kindergartens. Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Fröbelschen Erziehungs- und Bildungsmittel in Haus, Kindergarten und Schule. 2 Bde. Weimar 1873 u. 1874. (9,2 M.)

— Das Fröbelsche Faltblatt als Anschauungs- und Darstellungsmittel für die Schüler der ersten beiden Schuljahre. 2. Aufl. Weimar 1872. (1 M.)

— Das Fröbelsche Flechtblatt. Weimar 1863. (1,4 M.)

— Die Bewegungsspiele des Kindergartens. 5. Aufl. Weimar 1875. (4 M.)

Fr. Seidel u. Fr. Schmidt, Die Arbeitsschule. 10 Hefte à 1,2—1,8 M.

III. Die technischen Arbeiten und ihre Ausführung.

Von älteren Schriften, die immer noch empfehlenswerth, aber freilich nur antiquarisch zu haben sind, nennen wir:

B. H. Blasche, Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie ꝛc. Schnepfenthal 1804.
— Ein paar Worte an Eltern über die Frage: Wie können Handarbeiten bildend für die Jugend sein. Ebenda 1811.
— Werkstätte für Kinder. 4 Theile. Gotha 1800 - 1802.
— Der Papparbeiter. Mit Kupfern. Schnepfenthal 1797. (Spätere Auflage ebenda 1811.)
— Sammlung neuer Muster für Papparbeiten. Ebenda 1809.
— Der Papierformer. Ebenda 1819.
J. C. F. Gutsmuths, Mechanische Nebenbeschäftigungen. Leipzig 1817.
J. H. G. Heusinger, Ueber die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein. Gotha 1799.
— Die Familie Werthheim. 5 Theile. Gotha 1798—1809. (Besonders der erste Theil, der u. a. Anleitung zu Papp- und Thonarbeiten giebt.)

Außerdem seien noch angeführt:

J. D. Georgens, H. Deinhardt und J. M. Gayette, Der sozial-pädagogische Arbeiter. Glogau 1859.
— Bildewerkstatt. 2 Bände. Glogau 1857 u. 1861. (9,75 Mark.)
— Aus- und Zuschneideschule. Glogau 1856. (1. Heft 2,25 Mark.)
— Schulen der weiblichen Handarbeit. Berlin 1868. 8 Hefte. (9 M.)
M. Machanek und E. Schwab, Der Volksschulgarten. Wien 1870. (80 Pf.) 3. Aufl. Wien 1874. (1,2 M.)
Fr. Seidel und Fr. Schmidt, Die Nähschule. Weimar. 2 Hefte à 1,6 M.
R. Schallenfeld, Der (weibliche) Handarbeitsunterricht in den Schulen. Frankfurt 1861. (1 M.)
E. Schwab, Die Arbeitsschule als organischer Bestandtheil der Volksschule. Wien u. Olmütz 1873. (80 Pf.)

Inhalt.

Einleitendes.

Seite

Nothwendigkeit der Verbindung von Kindergarten und Schule . . 1—19

§ 1. Die Schule, durch die Kultur als Helferin des Hauses hervorgerufen 1. — § 2. Die aus den wachsenden Ansprüchen an die Schule entstandene Nothlage derselben, und der daraus herzuleitende Wunsch nach Entlastung derselben 2. — § 3. Möglichkeit der letzteren durch Zurückführung der Schule auf ihren vormaligen Standpunkt 3. — § 4. Durch Verbesserung der Methode 4. — § 5. Durch größere Beihilfe der Familie 5. — § 6. Durch Verlängerung der Bildungszeit; die Fortbildungsschulen 7. — § 7. Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Vorbildung 8. — § 8. Der Kindergarten und seine Verbindung mit der Schule 9. — § 9. Sicherung der Existenz des Kindergartens; Stellung des Publikums zu demselben 9. — § 10. Sicherung der rechten Ausführung der Kindergartenidee; Uebelstände der isolirten Stellung des Kindergartens 11. — § 11. Beseitigung derselben durch Verbindung des Kindergartens mit der Schule 12. — § 12. Interesse der Schule daran; Kluft zwischen dem Leben des Kindes im Hause und in der Schule 14. — § 13. Vermittelung zwischen beiden Kreisen durch den Kindergarten 15. — § 14. Möglichkeit derselben nur bei organischer Verbindung von Kindergarten und Schule 14.

Erster Abschnitt.

Die äußere Verbindung des Kindergartens mit der Schule . . . 20—28

§ 15. Dieselbe ist wünschenswerth um des äußeren Ansehens des Kindergartens willen 20. — § 16. Desgleichen um der äußeren Verhältnisse vieler Eltern willen 20. — § 17. Endlich um der Schule willen 21. — § 18. Verbindung mit der Mädchenschule 22. — § 19. Nöthige Räume für den Kindergarten: Arbeitszimmer, Spielplatz, Garten, Thierhof 22. — § 20. Besuch des Kindergartens 24. — § 21. Unterhaltung des Kindergartens 25. — § 22. Aufsicht über denselben 26. — § 23. Einrichtung eines Elternrathes 26. — § 24. Stellung der Kindergärtnerinnen zu den Lehrern 28.

Zweiter Abschnitt.

Die innere Verbindung des Kindergartens mit der Schule . . . 29—91

§ 25. Wichtigkeit derselben für die stetige Entwickelung des Kindes 29.

Erstes Kapitel.

Seite

Die innere Einrichtung des Kindergartens . . . . . 30—56

1. **Auswahl des Stoffes.** — § 26. Allgemeine Grundsätze dafür 30. — § 27. Anwendung derselben auf den Kindergarten 32. — § 28. Die Spiele; Sand 33. — § 29. Die geselligen Spiele; die Fröbelschen Ballspiele; die Spieltexte 34. — § 30. Das Singen; sein Werth; das stete Singen; die Melodien 36. — § 31. Die Beschäftigungsmittel 38. — § 32. Die anschaulichen Besprechungen und Erzählungen; keine biblischen Geschichten 39.

2. **Abstufung des Stoffes.** — § 33. Die Spiele, Beschäftigungen, Liedchen und Geschichten auf der ersten Stufe 41. — § 34. Desgleichen auf der zweiten Stufe 44. — § 35. Desgleichen auf der dritten Stufe 45.

3. **Theilung der Kinder.** — § 36. Theilung nach Jahrgängen; Zahl der Zöglinge in jeder Abtheilung 47.

4. **Anordnung des Stoffes.** — § 37. Berücksichtigung der vier Jahreszeiten 48.

5. **Behandlung des Stoffes.** — § 38. Allgemeine psychologisch-pädagogische Grundsätze 49. — § 39. Ineinandergreifen aller Thätigkeiten, Spiele und Beschäftigungen des Kindergartens 51. — § 40. Dramatische Darstellung von Liedchen und Geschichten zur Belebung der Phantasie 53. — § 41. Rechte Pflege der Phantasie durch größtmögliche Anschaulichkeit 53. — § 42. Takt- und kommandomäßige Beschäftigungen 55.

6. **Versetzung der Zöglinge.** — § 43. Maßstab dafür 56.

7. **Die Unterrichtszeit.** — § 44. Wechsel der Gegenstände; Zahl der Stunden 56.

Zweites Kapitel.

Die innere Einrichtung der Schule . . . . . 57—93

§ 45. Fortschritte im Volksschulunterrichte, aber einseitige; die Schule als bloße Lernanstalt und falscher Unterrichtsbegriff 57. — § 46. Brachliegenbleiben vieler Bildungsmittel; allgemeine Bildung und praktische Kenntnisse 59. — § 47. Nothwendigkeit für die Schule, den Bedürfnissen des Lebens Rechnung zu tragen 60. — § 48. Organisation und Betrieb der jugendlichen (technischen) Beschäftigungen in der Schule 61.

I. **Die Elementarklassen.** — § 49. Strengere Form in Plan und Ordnung aller Thätigkeiten, deren Mittelpunkt der Anschauungsunterricht ist 62. — § 50. Bedeutung der Anschauung für das Geistesleben 63. — § 51. Wesen einer gebildeten Anschauung und Weg dahin 63. — § 52. Betrachtung von Naturgegenständen, insbesondere von Thieren, und Anregung der Naturbeobachtung 64. — § 53. Gemüthsbildung, Liedchen, Märchen, Gesang 66. — § 54. Sprachliche Uebungen 66. — § 55. Zurückstellung des Lese- und Schreibunterrichts auf das zweite Schuljahr, da das Kind noch kein Bedürfniß zum Selbstlesen hat, und frühzeitiges Lesen der Natur und ihrer Be-

Seite

obachtung entfremdet, die Masse unnützer Kinderschriften hervorruft und das Lesen überhaupt nur ein Mittel zur Bildung, nicht diese selbst ist 67. — § 56. Vorbereitung des Lesens und Schreibens und Anschluß desselben an den Anschauungsunterricht 69. — § 57. Bildung der Sinne, insbesondere des Gesichtes; Messen und Schätzen; Kenntniß der Winkel 70. — § 58. Das Zeichnen; seine Gegner; Wichtigkeit und Betrieb desselben (Naturzeichnen) 71. — § 59. Das Malen; Bedeutung und Betrieb desselben 74. — § 60. Die Beschäftigungsmittel: das Stäbchenlegen im Dienste des Rechnens; Betrieb desselben und der Geometrie; Täfelchenlegen, Falten, Ausschneiden und Ausnähen; Thonarbeiten und Holzschnitzen; Zusammenhang der Beschäftigungen mit dem sonstigen Unterrichte 75. — § 61. Unterrichtszeit und Schülerzahl der Elementarklassen 77.

II. Die Mittelklassen. — § 62. Vereinigung aller Unterrichtszweige unter dem Gesichtspunkte der Heimatskunde; Robinson Crusoe; Geschichte Jesu 79. — § 63. Betrieb der Heimats- und Vaterlandskunde; Naturbeobachtung 80. — § 64. Zeichnen und Malen; geographisches und perspektivisches Zeichnen 82. — § 65. Die Beschäftigungen: Ausschneiden, Falten, Täfelchenlegen; Thonarbeiten, Schnitzen, Laubsägen 83. — § 66. Beschäftigungen der Mädchen: Sticken, Häkeln, Stricken und ihr Betrieb 84. — § 67. Unterrichtszeit der Mittelklassen 85.

III. Die Oberklassen. — § 68. Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer; technische Beschäftigungen: Tischlern u. Gartenbau 85. — § 69. Zweck der technischen Beschäftigungen; Schulwerkstatt und Schulgarten 85. — § 70. Planmäßiger Betrieb derselben unter Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse 86. — § 71. Ineinandergreifen der Beschäftigungen und des übrigen Unterrichts 87. — § 72. Die zu fertigenden Arbeiten dürfen nicht im Dienste des Gelderwerbs stehen; ihre mögliche Verwendung 88. — § 73. Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes durch die Lehrer, und deren Vorbildung dafür 88. — § 74. Beschäftigung der Mädchen: Gartenbau und Blumenzucht; Praktische Einführung in die Kindergartenthätigkeit 89. — § 75. Herbeiziehung der technischen Arbeiten in früherer Zeit, und Werth derselben für die Schule. Schluß 90.

Anhang.

Zur Literatur des behandelten Gegenstandes . . . . . 92—93

I. Ueber Kindergärten im allgemeinen und ihre Einrichtung 92. — II. Die Spiel- und Beschäftigungsmittel des Kindergartens und ihre Verwendung 92. — III. Die technischen Arbeiten und ihre Ausführung 93.

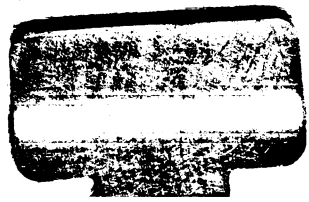
Inhaltsverzeichniß . . . . . 94—96

OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

YC 87593

51754

LB1195
R4

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY